بسم الله الرحمن الرحيم

جامعـــة اليرموك
كليـــــــة التربية
قسم الإدارة وأصول التربية

السلوك البحثي في إنتاج المعرفة واكتسابها من منظور أساتذة وطلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية

Research Behavior in Generating and Acquiring Knowledge as Perceived by Professors and Postgraduate Students of Educational Administration in Jordanian Universities

إعداد
هبه محمد نشأت فائق عواد

إشراف
الأستاذ الدكتور عارف توفيق عطاري

حقل التخصص: الإدارة التربوية

الفصل الدراسي الأول

2013-2012

السلوك البحثي في إنتاج المعرفة واكتسابها من منظور أساتذة وطلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية

إعداد

هبه محمد نشأت فائق عواد

ماجستير إدارة تربوية، كلية التربية، جامعة اليرموك، 2009

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في الإدارة التربوية في جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وافق عليها

الأستاذ الدكتور عارف توفيق عطاري .... مشرفًا ورئيسًا

أستاذ في الإدارة التربوية، جامعة اليرموك

الأستاذ الدكتور عدنان بدري الابراهيم .... عضوًا

أستاذ في الإدارة التربوية، جامعة اليرموك

الأستاذ الدكتور سلامة يوسف طناش .... عضوًا

أستاذ في الإدارة التربوية، الجامعة الأردنية

الدكتور علي محمد جبران........................ عضوًا

أستاذ مشارك في الإدارة التربوية، جامعة اليرموك

الدكتور عبدالناصر ذياب الجراح .... عضوًا

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الأطروحة 12/11/ 2012م

ب

الإهـــداء

إلى والديّ كما ربياني صغيراً: بِرّاً وإحساناً

إلى من أرى في كلماتهم حماساً يبث في أعماقي كل الأماني

إخوتي ......الأعزاء

إلى رفيق دربي ومَنْ أرى في عينيه المستقبل ....زوجي

إلى من سطروا بعونهم أجمل سطور الحياه

إلى أساتذتي ...... وأصدقائي .... وأحبائي

إلى المؤمنين بأنّ طلب العلم فريضة ....

إلى الذين زوَّدوا قطار علمي بدمعة أو ابتسامة ......

إلى كل من أسهم في إعداد هذا البحث ..

إليهم جميعاً أهدي هذا العمل المتواضع.

الباحـــثة

هبه "محمد نشأت" عواد

الشكر والتقدير

الحمد والشكر لله رب العالمين، وأفضل الصلاة وأتم التسليم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد،

فإنه لا يسعني إلا أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أستاذي ومشرفي الفاضل الأستاذ الدكتور عارف عطاري على تفضله قبول الإشراف على هذه الأطروحة، وعلى ما قدّمه لي من توجيهات وإرشادات قيّمة طيلة إعدادها، فقد كان مثالاً للتواضع والخلق الرفيع.

كما أتقدم بجزيل الشكر وخالص الامتنان إلى أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور عدنان بدري الإبراهيم، والأستاذ الدكتور سلامة طناش، والدكتور علي جبران، والدكتور عبدالناصر الجراح، لموافقتهم على مناقشة هذه الأطروحة، ومقدراً التوجيهات والملاحظات التي ستسهم في تحسينها.

الباحثة

هبه محمد نشأت عواد

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص

عواد، هبه "محمد نشأت". السلوك البحثي في إنتاج المعرفة واكتسابها من منظور أساتذة وطلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية. أطروحة دكتوراة، جامعة اليرموك، 2012. (المشرف: أ.د عارف توفيق عطاري).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على السلوك البحثي في إنتاج المعرفة واكتسابها من منظور أساتذة وطلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية، وتقديم نموذج مقترح للعلاقة بين إنتاج المعرفة واكتسابها كحلقتين ضمن عملية نقل المعرفة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة طرائق البحث المتعددة، وتحديدًا استخدمت الدراسة الحالية: المنهج الوصفي، والمنهج النوعي، والمنهج البيبليومتري، والمراجعة المنهجية للأدبيات. تكونت عينة الدراسة من (46) عضو هيئة تدريس، و(54) طالباً من طلبة الدراسات العليا. استخدمت الباحثة لكلٍ منها استبانة خاصة بها، وأجريت مقابلات مع عينة من أعضاء هيئة التدريس في قسم الإدارة التربوية في جامعة اليرموك، وتمّ إجراء تحليل بيبليومتري ل (156 بحثاً) من إنتاج أعضاء هيئة التدريس في أقسام الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية. وقد نوقشت النتائج في ضوء معايير مقترحة.

وقد أظهرت النتائج أنّ السلوك البحثي في إنتاج المعرفة من وجهة نظر أساتذة الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية يلبي المعايير المقترحة من جوانب ولا يلبيها من جوانب أخرى. كما كشفت الدراسة عن تفاوت بين نتائج تحليل الإستبانة من جهة ونتائج التحليل البيبليومتري وتحليل المقابلات من جهة أخرى بشأن بعض جوانب سلوك إنتاج المعرفة.

كما توصلت الدراسة إلى أنّ الطلاب أوردوا معدلات عالية لعدد من جوانب السلوك التي يتبعونها قبل وأثناء كتابة الرسالة. ومن ذلك أنّ أهم المصادر التي تؤثر على طلبة الدراسات العليا عند اختيار رسائلهم هي بالترتيب: رسائل الماجستير والدكتوراة باللغة العربية، والكتب التربوية العربية ذات الصلة إذ حظيت هذه المصادر على متوسطات عالية. أما بقية المصادر فقد حظيت على متوسطات متوسطة. وهذه المصادر ذاتها تؤثر عليهم عند كتابة الرسائل. كما أنهم يلجأون للمترجمين والمحللين الإحصائيين بدلًا من القيام بالإطّلاع على المعرفة وتحليل البيانات بأنفسهم.

وفي ضوء نتائج الدراسة؛ قدّمت الباحثة عدداً من التوصيات من بينها: الإهتمام بالنموذج المقترح وتنقيحه واختباره، التحول في النظرة لطلبة الدراسات العليا من متلقي معرفة إلى باحثين في طور التكوين، الإهتمام بالإدارة التربوية كحقل معرفي وليس مجرد ممارسات وعمليات، والإهتمام بالإسهام في المعرفة البشرية في الإدارة التربوية وليس مجرد مواكبتها، والإهتمام بنقد هذه المعرفة وليس مجرد أخذها مسلمات.

الكلمات المفتاحية: السلوك البحثي، إنتاج المعرفة العلمية، اكتساب المعرفة العلمية، الإدارة التربوية، الجامعات الأردنية.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

تعد الجامعات من أكبر المؤسسات المنتجة للبحث والمستهلكة له في آن واحد، ففي رحابها يقوم الأساتذة بإنتاج البحوث التي تتحول مع الأيام إلى معرفة منظمة تتضمنها أوعية المعرفة المختلفة التي تقدم لمستهلكي البحوث من طلبة وممارسين ومدربين وصانعي سياسات. وفيها يبدأ طلبة الدراسات العليا أولى خطواتهم باكتساب المعرفة ثم التدرب على إنتاجها. ويبدو الأمر أشبه بخط إنتاج Line of Production أو مُتّصِلٍ Continuum يبدأ بالإنتاج وينتهي بالاكتساب الذي يتحول بدوره إلى إنتاج جديد في حلقة لا تنتهي ما دام الشغف الإنساني بالمعرفة قائمًا.

ونظرا لارتباط تقدم الأمم بالبحث العلمي، ودخول العالم عصر الاقتصاد المستند للمعرفة فقد تزايدت الضغوط على الجامعات، ومؤسسات البحث، والباحثين لإنتاج البحوث ذات الجودة العالية التي لا تولد المعرفة فحسب بل والثروة أيضًا. ومن تلك الضغوط اشتراط النشر في مجلات الدرجة الأولى، والقدرة على الحصول على منح بحثية خارجية، وتحقيق سمعة عالمية من أجل الترقية والاستمرار في العمل خاصة في الجامعات المتميزة (Sweitzer, 2009). من هنا عني الباحثون بتقييم البحث العلمي من زوايا مختلفة بهدف تصحيح مساره ووضع أولوياته وكشف ثغراته. وقد اتبعت لهذه الغاية مناهج بحثية مختلفة كمية وكيفية وبيبليومترية. وحرصًا على جودة البحث العلمي أيضا وضعت المعايير والأعراف العلمية. وبموازاة ذلك ولكن بدرجة أقل أجريت دراسات حول السلوك البحثي للباحثين سواء أثناء إنتاج المعرفة أو اكتسابها (Castle and Schultz, 2002). وكما تقول موران وبيكر (Moran and Becker, 2004) فإنّ تعزيز دور البحث العلمي يتطلب فحص

سلوك الباحثين أنفسهم. وحسب كاسل وسكولتز (Castle and Schultz, 2002) فإن غياب الاهتمام بتسليط الضوء على حياة أساتذة الجامعات يترك بعض القضايا عالقة مثل تحديد أدوار الأساتذة، واستطلاع دوافع اختيارهم الحياة الأكاديمية، وما الذي يقومون به عند دخولهم هذا المجال الأكاديمي؟ وما عوامل نجاحهم؟ وما معيقات عملهم؟

وفي ميدان الإدارة التربوية، بدأ الاهتمام مبكرًا بدراسة الحياة الأكاديمية والسلوك البحثي لأساتذة الإدارة التربوية. وربما كانت أولى الدراسات تلك التي قام بها كامبل ونويل (Campel and Newell, 1973) حول مشكلات أساتذة الإدارة التربوية. وظهرت دراسات أخرى لاحقة بعضها حول أساتذة الإدارة التربوية بشكل عام (Oplatka, 2010)، أو حول أستاذ متميز منهم مثل دراسة ريبنز (Ribbins, 1990) عن ثوماس جرينفيلد Thomas Greenfield المعروف بأول المنشقين عن التيار العلمي، ومؤسس الاتجاه التفسيري (التأويلي) Hermeneautics في الإدارة التربوية. مع ذلك تعدّ الدراسات المتعلقة بأساتذة الإدارة التربوية قليلة ومتباعدة زمنيًا خاصة إذا ما قورنت بالدراسات التي تمت حول بحوث الإدارة التربوية، أي أن الاهتمام بالمنتَج كان أكثر من الاهتمام بالمنتِج. من ناحية أخرى أجريت معظم الدراسات في الولايات المتحدة. وانطلاقًا من أطروحة أنّ العلم ينتجه العلماء أو هو ما اتفق عليه العلماء فإنه يجدر الاهتمام بالمنتجين وليس فقط بالمنتج. وقد دعا جنتر وريبنز (Gunter and Ribbins, 2003) إلى أنّ يهتم الباحثون في الإدارة التربوية بدراسة منتجي بحوث الإدارة التربوية من حيث الأسئلة التالية: من المنتجون؟ وماذا ينتجون؟ ولماذا ينتجون؟ وأين ينتجون وكيف؟ واقترحا لذلك ستة مجالات: المنتجون، مراكزهم الوظيفية، مؤسساتهم، ممارساتهم، عملياتهم، ومنظوراتهم الفكرية.

وبموازاة ذلك كان هناك اهتمام بدراسة سلوك اكتساب المعرفة لدى طلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية منذ وقت مبكر واستمر بعد ذلك (Ivankova, Angus, 1978 2002; Wilhelmi, 2008).

كما أجريت دراسات أخرى حول العلاقة بين إنتاج المعرفة واكتسابها، وعن دور الأساتذة (أي منتجي المعرفة) في حياة الطلبة (مكتسبي المعرفة) (Becheikh et al, 2010). وبشكل خاص أجريت دراسات حول تأثير المشرفين على الطلبة أثناء إعداد الرسائل (Sweitzer, 2009) (Gruber et al, 2012). وأكدت موران وزملاؤها (Moran et al, 2000) على أنه إذا لم يتوفر الإشراف المناسب على طلبة الدكتوراة، وإذا لم تتوفر لهم الرعاية المهنية فإنّ علماء المستقبل لا يتمكنون من تعلم المهارات البحثية، ولا يتمكنون من طرح أسئلة ذات جدوى أو اكتشاف أجوبة نافعة أو تقديم تفسيرات ذكية، وبرنامج الدراسات العليا هو المرحلة الأولى في عملية التطبيع الأكاديمي حيث يكتسب الباحث الجديد الكفايات الضرورية للبحث والمهارات البحثية، ويتعلم قيمة البحث ويتعلم لغة التخصص ومفرداته، وبشكل عام يبدأ تحديد هويته المهنية.

وقد جاء الاهتمام بدراسة إنتاج المعرفة واكتسابها في الإدارة التربوية منذ مائة عام ونيف بعد أن أدت التطورات إلى تراكم معرفة منظمة Organized Body of Knowledge في الإدارة التربوية منشورة في الكتب، والمجلات، ورسائل الماجستير والدكتوراة، وأوراق المؤتمرات، والفضاء الإلكتروني، وشكلت هذه المعرفة المنظمة محتوى المقررات التعليمية في الجامعات ومراكز التدريب. وقد اهتم الباحثون بدراسة هذا النتاج المعرفي، ورواية تاريخه الفكري، وفهم منطلقاته الفلسفية والنظرية إضافة إلى متضمناته العملية (Ribbins and Gunter, 2000, Gunter and Ribbins, 2003; Park, 2001)

وتقصي اهتمامات الباحثين والاتجاهات السائدة في الحقل (Oplatka, 2009). كما اهتموا بتقييم المعرفة والنتاجات البحثية في الإدارة التربوية. فإلى جانب أنّ التقييم أمر طبيعي كون النتاج البحثي ثمرة جهد إنساني، وكون طبيعة العلم قائمة أساساً على النقد الذاتي فقد تزايد الميل نحو هذا التقييم بعد أن وجهت انتقادات كثيرة لبحوث الإدارة التربوية. لقد أشار جريفيث، وهيلج وزملائه، وأوبلاتكا (Griffith, 1997; Hillage et al, 1998; Oplatka, 2009) إلى أنّ بحوث الإدارة التربوية لا تهتم بالقضايا التي تهم الممارسين وأنها ضعيفة الأثر في الممارسة، ولا تفيد كثيراً في فهم الواقع الإداري في المدارس، وأنّ معظمها يعتمد على نظريات بعيدة عن الواقع، وأنّها ليست "صديقة" للممارسين لأنها تستخدم طرقاً إحصائية وتُنشر بلغة صعبة على غير الأكاديميين وبدون وضع إجراءات تطبيقية تفيد الممارسين، وصناع السياسة. بل أنّ بعضها يتضمن تلاعباً بالأرقام وتقنين أدوات جمع البيانات، وكل ذلك يزيد الأمور تعقيداً على الممارسين، وقد يخفي عجز الباحثين عن التفكير العميق. وعبرت عن ذلك باوندر (Pounder, 2000, 469) بقولها: "لعل أكبر تحد عجزنا أمامه كباحثين أكاديميين هو كيفية الوصول بفعالية لجمهور الممارسين وصناع القرار. إن نشر نتائج البحوث كثيرا ما يناقش ولكننا لا نقدم الكثير لهذه الفكرة ولا نجترح طرقًا واضحة فعالة لمواجهة هذا التحدي، ولعل أحد الحلول هو مأسسة العلاقة بين الباحثين والممارسين وصناع القرار وإقامة قنوات رسمية لتسهيل نشر البحوث من خلال الروابط في الميدان والتوجه للبحث الإجرائي والشراكة مع الممارسين وصناع القرار".

وتضيف موران وبيكر (Moran and Baker, 2004) سببًا آخر لأهمية تقييم النتاج البحثي في الإدارة التربوية وهو أنّ التربية بشكل عام تفتقر للإجماع لأنها "حقل ناعم"،

فالإجماع فيها صعب لتعدد المنظورات وتحدي كل منهما للآخر، في الوقت الذي يضغط فيه الميدان باستمرار للتوصل لحلول عملية.

وفي العالم العربي هناك قلق مماثل حول جودة البحوث في الإدارة التربوية وجدواها. وقد أشار علي وكامب (Ali and Camp, 1995) إلى سلبيات في هذه البحوث مثل الاعتماد على النظريات والنماذج الإدارية الغربية دون تمحيص كاف لمدى قابليتها للتطبيق في الواقع العربي، وإلى إهمال المؤلفين والباحثين العرب لدور الثقافة في الإدارة وعدم الاهتمام الكافي بالبحث والنشاط العلمي وضعف أو عدم وجود روابط علمية إدارية وشبكات بحث قومية أو محلية. وأشارت دراسة جبران وعطاري (2006) إلى تواضع نتاج البحث العربي في الإدارة التربوية المنشور في المجلات العربية المحكمة، وإلى تشتت النتاج، مما يعرقل الوصول إليه، ويتسبب في فجوة اتصال بين الباحثين وبين الباحثين والممارسين. كما أشارت الدراسة إلى الاعتماد شبه المطلق على الاستبانة في الدراسات العربية، وإلى إغفال بلورة النماذج النظرية والانطلاق منها في البحوث، وإلى عدم مثابرة الباحثين العرب في إجراء البحوث، كما أشارت إلى الميل للتأليف المنفرد.

ولكن عدداً من الباحثين حذر من المبالغة في التقليل من شأن بحوث الإدارة التربوية ودعوا إلى وضع آليات لتجسير الفجوة بين إنتاج المعرفة التربوية ونقلها بدلا من الاستمرار في الانتقادات (Becheikh et al, 2010)، فيما دعا آخرون إلى وضع معايير لها (Husen and Kogan, 1984; Murphy, 1996). وحسب بورك وهولبروك (Bourke and Holbrook, 2000) فبالرغم من كل الانتقادات الموجهة للبحث التربوي هناك اتفاق على ضرورة دعم، وتنسيق، وتقييم البحوث التربوية، وتخطيط أولوياتها، وإعادة توجيهها لتسهم بقدر أكبر وبشكل أفضل في تحسين التعليم. وبالإضافة إلى ذلك هناك اهتمام

بفهم العمليات التي تنتج من خلالها المعرفة المستندة للبحث، وتنشر وتستخدم وتدمج في الأشكال الأخرى من المعرفة القابلة للاستخدام. وفي مقدمة آليات تحسين البحث التربوي توثيق العلاقة بين جميع أطرافه من باحثين وممولين ومستخدمين لتحديد الأولويات وإجراء البحوث ومراقبة المدخلات والتأثير.

وقد قام عطاري وجبران (2006) بتطوير قائمة معايير للبحوث التربوية في ميدان الإدارة التربوية ومؤشرات لكل معيار. وقام عطاري (Atari, 2007) في دراسة أخرى بتنقيح تلك القائمة وحدّد المعايير التالية: المثابرة، والاتصال العلمي، والحس النقدي، وإرساء التقاليد العلمية والإسهام، ومعيار الصلة والوصول. واقترح لكل معيار مؤشرات. ولكن الدراسات العربية في هذا الميدان لا زالت قليلة.

في هذا السياق، تقوم الباحثة في الدراسة الحالية بدراسة السلوك البحثي في إنتاج المعرفة واكتسابها من منظور أساتذة وطلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية في ضوء بعض المعايير.

مشكلة الدراسة:

لكل حقل معرفي اهتماماته الخاصة، وأنشطته، وقواعده، ومعان يضفيها على أنشطته، ومواقف فكرية أشبه ما تكون بعدسات تحدد من خلالها المشكلات، ويتم السعي في ضوئها للحلول. ويتم ذلك على يد شاغلي الفضاء الحيوي للحقل الذين ينخرطون في ممارسات تجعل حقلهم متمايزًا عن الحقول الأخرى. ومن خلال ذلك فقط يدركون مَنْ هم وما الذي يقومون به. وتؤثر القوى الإجتماعية والسياسية في زمنهم على المعرفة التي ينتجونها وبنية وعلاقات القوى ومصادرها (Oplatka, 2009). وحيث أنّ الإدارة التربوية

هي حقل معرفي معني بإدارة وممارسات المؤسسات التربوية فقد يكون من المفيد دراسة سلوك العاملين في هذا الحقل وشاغلي فضائه.

وقد انطلقت الباحثة في دراستها لسلوك الباحثين في إنتاج المعرفة واكتسابها وما يواجهونه من معيقات انطلاقاً من مقولة أنّ البحث هو في الحقيقة سلوك إجتماعي إنساني يتضمن علاقات متبادلة ومتداخلة من إنتاج واكتساب يقوم به الأساتذة والباحثون من الطلاب، ويتضمن مجموعة من الممارسات بدءًا من اختيار الفكرة البحثية وانتهاءً بنشرها. فإذا كان هذا السلوك الإنساني (البحثي) لا يرقى لمستوى التوقعات والمعايير المطلوبة فما ينتج عنه من بحوث سيكون دون تلك التوقعات.

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما السلوك البحثي الذي يبديه أساتذة الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية في بحوثهم في الإدارة التربوية من وجهة نظرهم ومن خلال تحليل بعض البحوث، وفي ضوء بعض المعايير؟

2- ما السلوك البحثي الذي يبديه طلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية في كتابتهم للرسائل العلمية من وجهة نظرهم؟

3- ما النموذج المقترح لتوضيح العلاقة بين إنتاج المعرفة واكتسابها في الإدارة التربوية؟

أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة الحالية فيما يأتي:

- تعرف السلوك البحثي الذي يبديه أساتذة الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية في بحوثهم في الإدارة التربوية من وجهة نظرهم ومن خلال تحليل بعض البحوث، وفي ضوء بعض المعايير.
- تعرف السلوك البحثي التي يبديه طلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية في كتابتهم للرسائل العلمية من وجهة نظرهم.
- تقديم نموذج مقترح لتوضيح العلاقة بين إنتاج المعرفة واكتسابها في الإدارة التربوية.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من قلة ما كُتب في موضوعها حسب علم الباحثة. فهناك دراسات كثيرة في الإدارة التربوية هي ممارسات وأدوار ومشكلات، ولكن قلما توجد دراسات في الإدارة التربوية بما هي منتج فكري وبما يتضمنه من سلوك إنتاج واكتساب للمعرفة. وبناءً عليه تتمثل أهمية الدراسة فيما يأتي:

- الأهمية النظرية: تأمل الباحثة أنْ تسهم هذه الدراسة في الإضافة النظرية للمعرفة الموجودة حاليًا حول السلوك البحثي في إنتاج المعرفة واكتسابها في ميدان الإدارة التربوية، خاصة وأنها تجرى في سياق مشروع بحثي للمشرف على هذه الرسالة لتحليل نتاج الفكر العربي في التربية بشكل عام والإدارة التربوية بشكل خاص كمقدمة للتأسيس لمنظور في الإدارة التربوية يستند للفكر العربي الإسلامي. وفي هذا الاتجاه تمّ نشر عددٍ من الدراسات (عطاري 1998؛ عطاري، 2004؛

عطاري، 2005؛ عطاري وجبران، 2006؛ جبران وعطاري، 2006؛ عطاري، 2008). كما قد تكون الدراسة مهمة للمهتمين بإدارة المعرفة ونقلها.

- الأهمية العملية: تأمل الباحثة أنْ يكون في الدراسة فائدة عمليـة لمنتجـي المعرفـة ومكتسبيها في ميدان الإدارة التربوية، وتأمل الباحثة أنْ ينعكس ذلك فـي النهايـة على الممارسة الإدارية في المؤسسات التربوية.

حدود الدراسة:

انطلاقاً من أنّ غالبية بحوث الإدارة التربوية في الأردن حالياً هي من إنتاج أساتذة الجامعات الأردنية وخاصة أولئك في أقسام الإدارة التربوية في كليات التربية. وأنّ طلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية هم الباحثون المستقبليون الذين يكتسبون المعرفة ويتدربون على إجراء البحوث من خلال كتابتهم الرسائل، ويصبح بعضهم منتجي بحوث في المستقبل، ولذلك تتحدد الدراسة بما يأتي:

- اقتصرت الدراسة على جميع أساتذة الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية، وعلى عينة قصدية من طلبة الدراسات العليا تخصص الإدارة التربوية في جامعة اليرموك، حيث كان لكلٍ منهما استبانة خاصة.
- اقتصرت الدراسة على إجراء مقابلة مع عينة قصدية من أساتذة الإدارة التربوية في جامعة اليرموك.
- اقتصر التحليل البيبليومتري على عينات من الأبحاث المنشورة في المجلات المحكمة لأساتذة الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية، تحديدًا الأبحاث المنشورة من عام (1980) ولغاية (2012) في المجلات المحكمة (أبحاث اليرموك: سلسة العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ دراسات العلوم التربوية: الجامعة الأردنية؛ العربية

لبحوث التعليم العالي؛ البلقاء للبحوث والدراسات؛ مجلة اتحاد الجامعات العربية؛ مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية؛ رسالة الخليج العربي؛ مجلة كلية الآداب: جامعة صنعاء، الدراسات الإسلامية؛ مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والإجتماعية والإنسانية؛ مركز البحوث التربوية: جامعة قطر؛ المنارة للبحوث والدراسات؛ دراسات تربوية: مجلة كلية التربية جامعة الملك سعود؛ مجلة مؤتة للبحوث والدراسات: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية؛ مجلة كلية التربية: جامعة الإمارات العربية؛ مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية: ليبيا؛ مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين؛ المجلة التربوية في جامعة الكويت؛ مجلة التربية: جامعة الأزهر،

- Educational and Psychological Studies
- Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University
- Education and Development
- The American Journal of Islamic Social Sciences
- Muslim Education Quarterly, Cambridge

- اقتصرت الدراسة على الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة والتي يوجد بها أقسام الإدارة التربوية وهي: (الجامعة الأردنية، جامعة اليرموك، جامعة آل البيت، جامعة مؤته، جامعة عمان العربية، الجامعة الهاشمية، جامعة جدارا، جامعة الشرق الأوسط).

تحديد المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

السلوك البحثي: هو مجموعة الممارسات التي يقوم بها الباحثون وهم ينتجون المعرفة العلمية أو يكتسبونها من خلال البحث. ومن تلك الممارسات اختيار الأفكار البحثية،

واختيار المراجع، وطرق الاستشهاد بها، والعلاقة مع الباحثين الآخرين، والمشاركة في التأليف، والنشر، والإسراع والإبطاء والتوقف عن البحث والنشر، والسلوك اللغوي وما إلى ذلك.

ويقاس في هذه الدراسة من خلال الاستبانة المعدة لهذا الغرض، وكذلك من خلال تحليل عينة من البحوث والرسائل.

إنتاج المعرفة العلمية: هي عملية توليد المعرفة الجديدة التي تسهم في تقدم المعرفة الموجودة بطريقة أو بأخرى. وعادة ما تنشر هذه المعرفة في المجلات المحكمة، وأوراق المؤتمرات، والكتب، وتتم بشكل خاص على أيدي أساتذة الجامعات.

اكتساب المعرفة العلمية: هي عملية الحصول على المعرفة في سياق التدرب على إجــراء البحوث، وكخطوة لإعداد الباحثين المستقبليين الذين يتحولون إلـــى منتجـــي بحوث، وبشكل خاص طلبة الدراسات العليا.

الإدارة التربوية: لأغراض هذ الدراسة الإدارة التربوية هي حقل معرفي Discipline مكون من أفكار ونظريات ونماذج تسعى لفهم ما يجري في المؤسسات التربوية من ممارسات وتحسين تلك الممارسات.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل جزأين هما الإطار النظري والدراسات السابقة، أما الإطار النظري فيتناول الحديث عن الإدارة التربوية بوصفها حقلاً معرفيًا، كما يعرض بعض نظريات ونماذج توليد المعرفة وما يرتبط بها من سلوك ونشاط بحثي وفكري وعلمي، وكذلك معايير البحث في الإدارة التربوية. ويتناول الجزء الثاني الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تتعلق بموضوع الدراسة، والتي استطاعت الباحثة الوصول إليها.

أولاً: الإطار النظري:

الإدارة التربوية كحقل معرفي

شهد الربع الأخير من القرن التاسع عشر ظهور الإدارة التربوية كمهنة بعد التعقيد الذي تعرضت له المؤسسة التربوية إثر التحولات الاقتصادية، وانتشار التصنيع، وارتباط التعليم به، وظهور المدن الكبيرة ومعها المدارس الكبيرة، حين لم يعد "المعلم–المدير" قادرا على إدارة المدارس الكبيرة المعقدة. وفي مطلع القرن العشرين، أصبحت الإدارة التربوية حقلًا معرفيًا يدرس في الجامعات وبالتدريج تمت مأسسة الحقل. وقد تمثلت هذه المأسسة بانتشار برامج وأقسام الإدارة التربوية على مستوى الدراسات العليا في الولايات المتحدة ثم البلدان الغربية والعالم. كما تمثلت بظهور الروابط المهنية في الولايات المتحدة وأشهرها "المجلس القومي لأساتذة الإدارة التربوية NCPEA" (National Council of Professors of Educational Administration) الذي أسس عام 1947"، و"المجلس الجامعي للإدارة التربوية UCEA" (University Council for Educational Administration) الذي أسس عام 1957 . أما خارج الولايات المتحدة، فتمّ إنشاء "رابطة

الإدارة التربوية البريطانية BAEA" (British Association of Educational Administration)، و"مجلس الكومنولث للإدارة التربوية CCEA" (Commonwealth Council for Educational Administration)، و"المنبر الأوروبي للإدارة التربوية EPEM" (European platform for educational management)، و"المجلس الأسترالي للإدارة التربوية ACEA" (Australian Council for Educational Administration)، بهدف الارتقاء بهذا الحقل، ووضع معايير عالية له، وتسهيل التبادل الفكري بين العاملين فيه. وبذلك اكتسبت الإدارة التربوية بعدًا عالميًا. أما الشكل الثالث من المأسسة فكان في مطلع ستينيات القرن الماضي، وذلك بإصدار المجلات الأكاديمية المحكمة في الإدارة التربوية في الولايات المتحدة، وبريطانيا، وأستراليا، وذلك بهدف تسهيل نشر المعرفة حول البحث، والتدريب، والممارسة في الإدارة التربوية، وتوفير منبر للنقاشات الفكرية، ونشر البحوث الميدانية، وتلبية احتياجات الممارسين، وتوفير معايير عالية لتعليم الإدارة التربوية والبحث فيها، وتشجيع إقامة الروابط المهنية، وتوسيع رؤية أولئك الذين يديرون المدارس والكليات(Young, 2011).

وتشير مراجعات تطور فكر الإدارة التربوية إلى تبعيتها لإدارة المصانع والأعمال والإدارة العامة. ويمكن القول أنه لم تطور أي نظرية في الإدارة التربوية في المؤسسات التربوية، بل العادة أنْ تتبلور النظرية أولًا في عالم الشركات والأعمال والإدارة العامة ثم تنتقل لعالم التربية. والمفارقة أنّ ذلك قد يتم بعد أنْ يكون عالم الأعمال قد نبذ تلك النظرية. على أية حال ستكون هذه التبعية موضع انتقاد من عدد من المفكرين لاحقًا انطلاقًا من رفض هؤلاء لفكرة "المدرسة – المصنع" لأنّ المدرسة منظمة خدمية بينما المصنع منظمة ربحية،

والمدرسة تتعامل مع الإنسان في جزء كبير من نشاطها بينما المصنع يتعامل مع المواد الخام أكثر من تعامله مع الإنسان (Bates, 2006).

على صعيد آخر، لاحظ أساتذة الإدارة التربوية الأوائل في الجامعات الأمريكية النظرة الدونية لزملائهم في العلوم الطبيعية والاجتماعية للتربية عمومًا، وللإدارة التربوية على وجه الخصوص باعتبارها تفتقر لمناهج البحث العلمي التي كانت قد حققت مكانة مرموقة في الحياة الغربية لما قدمه العلم من إنجازات. لذلك اتجه الآباء المؤسسون للحقل إلى العلوم الاجتماعية يستعيرون مفاهيمها ومناهجها. وفي مطلع خمسينيات القرن الماضي أسس هؤلاء ما يعرف بـــ "حركة النظرية The Theory Movement" في الإدارة التربوية أثناء انعقاد المؤتمر القومي لأساتذة الإدارة التربوية (NCPEA) عام 1954 في دنفر. واستندت الحركة إلى أطروحات الفلسفة الوضعية المنطقية Logical Positivism وهي فلسفة تؤمن بإمكانية التوصل إلى نظرية تفسر الظاهرة التربوية والإدارية إذا استخدمت الطريقة العلمية القائمة على القياس الكمي لسلوك الإنسان. ومن هذه النافذة دخل الإحصاء والاستبيان في البحوث التربوية (Park, 2001).

كانت الفكرة السائدة أنه إذا درست المؤسسات التربوية باستخدام مفاهيم ومناهج علم الاجتماع "الأكثر تفوقًا" فإنه يمكن إدخال تحسينات على المدارس وفي التربية. وكانت نقطة الانطلاق الرئيسية للحركة أنّ تحسين الإدارة التربوية في المؤسسات التربوية يعتمد على توليد قاعدة معرفية متراكمة مستقرة وقابلة للتعميم ونابعة من بحوث ميدانية، وتستخدم الطريقة العلمية.

وقد تمكن هذا الاتجاه من الحصول على دعم لإقامة برامج دراسات عليا في الإدارة التربوية في عدد من جامعات أمريكية لإعداد إداريي المدارس، وإنتاج فكر إداري تربوي باستخدام الطريقة العلمية والتوصل إلى نظرية في الإدارة التربوية.

ولكن مقولات حركة النظرية كانت موضع جدل وانتقاد كبير لاحقا. ومن بين الانتقادات أن الإدارة التربوية هي ميدان تطبيق، وأن المفاهيم التي يتم استقاؤها من العلوم الاجتماعية قد لا تنطبق على الميدان ولا تناسبه، وأن كثيرا من المفاهيم قليلة الفائدة في الميدان إذا لم تتكيف وتعدل لتلائمه. وأدت الانتقادات إلى تقويض حركة النظرية في مطلع سبعينيات القرن الماضي بعد عقد من ظهورها، وبدأ التوجه إما إلى التعددية النظرية أو اعتماد نماذج غير نموذج الوضعية المنطقية وطرق غير الطريقة العلمية أو على الأقل اعتماد "مناهج البحث المتعددة "Mixed Methodology"، إضافة إلى استبدال نموذج "المدرسة– المصنع" (Bates and Eacott, 2008).

رغم الانتقادات التي وجهت للحركة إلا أنها تمكنت من إضفاء الشرعية العلمية على الإدارة التربوية كحقل معرفي يقوم على استخدام الطريقة العلمية ويلتزم بمبادئها. ومن ذلك الوقت انتشرت برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية في جامعات الولايات المتحدة ثم في العالم، ونما البحث في الإدارة التربوية كما ونوعا، خاصة بعد استعداد الجهات المانحة لتوفير المنح للبحوث في الإدارة التربوية.

أدت الانتقادات بأنصار الطريقة العلمية لمراجعة موقفهم، وإلى الاهتمام بالجانب التطبيقي، إلا أن المتشددين منهم وإن أقروا بالطبيعة التطبيقية للإدارة التربوية أصروا على الالتزام بالطريقة العلمية، وبصياغة أبسط فهم يرون أن الممارسة تابعة للعلم وليس العكس. ويضيف هؤلاء أن البحث في الإدارة التربوية يجب أن يتركز على "البحث الحر في الأفكار

ووضعها موضع النقد" باستمرار وعلى الدوام باستخدام الطريقة العلمية وليس هدف البحث توفير حلول سريعة وسهلة وفورية للممارسين. وأكد هؤلاء أن احترام الإدارة التربوية ومكانتها كحقل معرفي مرتبط بإعلائها من شأن الطريقة العلمية السائدة في علم الاجتماع والعلوم الطبيعية (Lakomski and Evers, 2001).

من ناحية أخرى، ظهرت لاحقًا منظورات جديدة للإدارة التربوية استبدلت الوضعية المنطقية بالتأويلية (التفسيرية) Hermeneutics والنقدية، ومعظم هذه المنظورات إما ترفض الطريقة العلمية والقياس الكمي لسلوك الإنسان (استخدام الاستبيان بالذات) أو تدعو إلى اعتبار الطريقة العلمية طريقة لتوليد المعرفة إلى جانب طرق أخرى، وليس "الطريقة الوحيدة" (عطاري، 2008).

وبموازاة ذلك ظهرت الدعوات لإدخال البعد الأخلاقي والقيمي بل والثقافي والديني في برامج إعداد المديرين وبرامج الدراسات العليا. وأخذت مفاهيم العدالة الاجتماعية والإنصاف تأخذ مكانتها في أدب الإدارة التربوية إلى جانب مصطلحات الكفاءة والجودة والتنافس، بل وظهرت دعوات للإفادة من الأدب والشعر والفلسفة في هذا الميدان (Richardson, 2003). جوهر هذه التوجهات أنّ الإدارة التربوية كونها تتعامل مع الإنسان فهي أعقد من أن تدرس بالطريقة العلمية وتختزل في متوسطات وأرقام وإحصائيات تفتقر في أغلب الأحيان للانقرائية.

إنّ التركيز الشديد على البحث مدفوعًا إلى حد كبير بدوافع ذاتية للباحثين من أجل الترقية والتثبيت في الخدمة قاد عددًا من المفكرين لانتقاد البحوث الميدانية والعلمية بعيدًا عن المعرفة التطبيقية. ووصل الانتقاد إلى درجة المطالبة بعدم اعتبار الإدارة التربوية علمًا بل ميدانًا للممارسة. ورأى أنصار هذا التيار أنّ الإدارة التربوية ليست علمًا كالفيزياء أو الكيمياء

بل حقلًا تطبيقيًا يحتاج لنظرية في الممارسة في إطار المؤسسات التربوية. ورفض هؤلاء مثلًا أهداف الطريقة العلمية في الضبط والتنبؤ، لأنّ هذين الهدفين لا يليقان بالإنسان المتميز بالتفرد. ويمثل هذا الخيط من التفكير بداية ظهور البحث الإجرائي والشراكة البحثية بين الباحثين والممارسين. بل وكانت المطالبة بالتحول من اعتبار المؤسسات التربوية مختبرا للأساتذة لإجراء دراساتهم إلى جعل تلك المؤسسات مكانًا يتعلم فيه الأساتذة. ووصلت تلك الدعوات ذروتها بالمطالبة بإعادة تأهيل أساتذة الإدارة التربوية (Heck and Hallinger, 2005).

ولكن الاتجاه العلمي المهتدي بالوضعية المنطقية لا زال يتسيد البحث في الإدارة التربوية وإن كان خضع لبعض التطور مثل إدخال مناهج البحث النوعي، وإدخال الأخلاق والقيم في برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية. كما أن تبعية الإدارة التربوية للإدارة العامة وإدارة الأعمال لا زالت قائمة خاصة مع سياسات خصخصة التعليم وتسليعه وتوجهه الربحي النفعي.

باختصار، يمكن القول أنه حدث تحول من "حركة النظرية" إلى "حركة الحقل التطبيقي" على أن تتم المزاوجة بين النظرية والممارسة لأن الممارسة تستفيد أكثر عندما تتنور بالنظريات التي إن طورت بعناية فيمكن أن تمكن الممارسين من تطوير أدائهم.

مع توسع الحقل ودخول كثيرين كأعضاء في جماعته العلمية تعددت المنظورات والخلفيات ومناهج البحث والأطر المفاهيمية التي تنور البحث (مثل النظرية الوظيفية والسلوكية والعلاقات الإنسانية، والظاهراتية Phenomenology والنقدية) دون أن تتمكن أي منهما من تسيد المسرح. وقد رأى البعض في هذا التنوع شكلًا من اللاتشكل Amorphous الذي يعوق تقديم فهم شامل موحد للحقل (Oplatka, 2009). وأشار (Oplatka, 2009)

إلى استقطاب حاد حول مجالات الحقل البحثية وتخصصاته الفرعية ومناهجه البحثية ونماذجه الفكرية. وقد دفع ذلك بعض الباحثين لدراسة ما يقوم به أعضاء الجماعة العلمية وهم يقومون ببحوثهم وما إذا كان للحقل وللمعرفة المتولدة فيه حدود موضوعية.

وعادة ما يتأثر هذا الاستقطاب بالتطورات التي تجري خارج المؤسسة التربوية وبشكل خاص التطورات الاقتصادية، ذلك انه كثيرا ما يطلب من المؤسسة التربوية الاستجابة للتحديات الاقتصادية ومتطلبات الاقتصاد. ويمكن الإشارة بهذا الصدد إلى ما عرف في الولايات المتحدة بمرحلة "ما بعد سبوتنك" عام 1958، حيث طلب من المدارس التركيز على الرياضيات والعلوم من أجل التفوق على الاتحاد السوفياتي السابق، وظهرت فكرة "المدارس الفعالة" ومعها "الإدارة الفعالة" و"المدير كقائد تعليمي". وشهدت ثمانينات القرن الماضي ما عرف في الولايات المتحدة بموجتي الإصلاح التعليمي كرد على التحدي الاقتصادي الياباني الذي عبر عنه تقرير "أمة في خطر". وقد تميزت الموجة الأولى بالتركيز على دور الإدارة التعليمية والإشراف وآليات المراقبة والمساءلة والمحاسبية. ومع مطلع تسعينيات القرن الماضي شعرت الولايات المتحدة بالارتياح الذي عبر عنه تقرير "أمة مستعدة" "A Nation Prepared" فظهرت أفكار التمكين، والإدارة الذاتية، وقيادة المعلمين وهكذا. ولكن في تسعينيات القرن الماضي أيضًا اشتدت الضغوط نحو خصخصة التعليم وتسليعه، واستجاب حقل الإدارة التربوية بالتركيز على القيادة التربوية، والاهتمام بالسياسات التربوية، وإعداد برامج المديرين والاهتمام بالجودة في البحث والممارسة، وصلة البحث بالممارسة. **وفي مطلع الألفية الثالثة** دفعت العولمة، وظهور المنظمات العالمية، والتعددية الثقافية والفكرية من جهة والفجوات في التحصيل، والميادين الاقتصادية والاجتماعية من جهة أخرى الحكومات لإعادة النظر في سياساتها التعليمية، وأظهرت الحاجة لقادة جدد وللاهتمام بقضايا

الإنصاف والعدالة. وقد أدى ذلك إلى ظهور أصوات في الجماعة العلمية للإدارة التربوية تطالب بتفحص تطور الحقل ورسم صورة لمستقبله في ضوء التوجهات المابعد وضعية Post Positivism التي تشجع التفكير الناقد والتنوع والتعددية والتشاركية .(Bates, 2008)

نظريات ونماذج إنتاج المعرفة

تسترشد هذه الدراسة ببعض نظريات فلاسفة العلم وعلماء الاجتماع وعلم اجتماع المعرفة وببعض النماذج التي صممت لتوضيح العلاقة بين مكونات إنتاج المعرفة. وقد استعرضت الباحثة هذه النظريات لما لعلم الاجتماع من دور في نشأة العلوم الأخرى بعد استعارته مفاهيم ومناهج العلوم الطبيعية ثم إعارته تلك المفاهيم والمناهج للعلوم الاجتماعية والإنسانية الفرعية والتطبيقية الأخرى ومنها الإدارة التربوية. كما استعرضت الباحثة نموذجين يوضحان إنتاج المعرفة واكتسابها أحدهما يستند إلى نظرية داروين والآخر تطبيق على ميدان التربية.

نظريتا ميرتون و كوهن (Merton and Kuhn) في إنتاج المعرفة

يمثل المنظور الوظيفي Functional Perspective لــروبرت ميرتون (Robert Merton) في إنتاج المعرفة، المدرسة ذات التأثير الأقوى في مجال علم اجتماع العلم وإن كانت بدأت تخلي طريقها للنظريات الأخرى مثل نظرية كوهن. يعد روبرت ميرتون أحد أهم مؤسسي "علم اجتماع العلم Sociology of Science" وذلك ضمن أطروحته عن الثورات العلمية. عني ميرتون بدراسة العلاقة بين البنى الاجتماعية والثقافية والعلم. وفي هذا الإطار وضع ما يعرف بالأعراف العلمية التي يشار إليها اختصارا "Cudos" حيث:

- C الحرف الأول من Communalism وتعني الملكية العامة للاكتشافات العلمية، إذ يتخلى العلماء عن ملكيتهم الفكرية مقابل الاعتراف بهم وإعطائهم مكانتهم.
- U الحرف الأول من Universalism وتعني أن الحقيقة تقيم بناء على معايير علمية غير متحيزة، ودون إشارة للعرق أو الجنس أو الدين أو القومية أو الطبقة.
- D الحرف الأول من Disinterestedness وتشير إلى مكافأة العلماء لانتهاجهم سلوكا مترفعا عن الأنانية.
- OS الحرف الأول من Organized Skepticism وتعني إخضاع الأفكار للاختبار الصارم والفحص المنهجي. وأضاف إليها لاحقًا "الأصالة Originality" التي تعني الجدة في إسهامات البحوث.

كما اهتم ميرتون بقضية مكافأة العلماء، وأشار إلى بعض الانحرافات في تقدير العلماء التي يكون سببها النظام الاجتماعي الثقافي، فعلى سبيل المثال، هناك علماء تنتشر أفكارهم بينما يتم نسيانهم Obliteration by Incorporation وهناك علماء يكافأون بأقل مما يستحقون وآخرون يكافأون بأكثر مما يستحقون. وقد أطلق على هذه الظاهرة "The Mathew Effect" مما يؤثر على الأعراف سالفة الذكر.

واعتبر ميرتون تلك المعايير نواميس منهجية ملائمة من الناحية الأخلاقية لإنتاج المعرفة العلمية، علاوة على أنها موجهات قوية للسلوك العلمي. إنها باختصار تعد قيماً وأخلاقيات ومكونات أساسية لدور الباحث في ممارسة العلم وإنتاج المعرفة (Merton, 1979).

وحسب ميرتون فهناك "البناء الاجتماعي" للعلم المكون من البيئة الكبرى والبيئة الصغرى لعملية إنتاج العلم والمعرفة. وتتمثل البيئة الكبرى للعلم Macro في النظم الكبرى

للمجتمع، كالسياسة، والاقتصاد، ونظام الطبقة، والوعي الاجتماعي، بينما تمثل البيئة الضيقة للعلم Micro الوسط الثقافي الذي يضم المناخ الفكري، والمدارس المختلفة للتفكير، والجامعات والأكاديميات، والتقاليد والمعايير التي تحكم هذه السياقات المحلية. وأكد ميرتون على التفاعل والتأثير المتبادل بين البيئة الكبرى والصغرى للعلم، وأنّ الفصل بينهما يؤدى إلى الفهم الضيق للعلم، أي انعزال العلم عن المحيط الاجتماعي (Merton and Baber, 2004).

وبناءً على ذلك ساد الاعتقاد بأنّ المعرفة عملية تطور خطّي Linear Development تقترب بثبات من الحقيقة الموضوعية باستخدام الطريقة العلمية القائمة على التجريب والمشاهدة واكتشاف قوانين الطبيعة.

وقد طور ميرتون تصوره عن طريق وصف معايير عديدة للسلوك المناسب للعلماء. من ذلك أنّ العلماء يجب أن يكونوا عالميين Universalistic في أحكامهم على الاستحقاقات الفكرية لبحوث العلماء الآخرين (أي الابتعاد عن الأحكام الإثنية والخصائص الذاتية التي ليس لها علاقة بالفكر مثل العرق أو الدين أو الجنس أو العلاقات الشخصية، أو النواحي العاطفية، والشهرة). وقد رأى ميرتون أنّ معيار "الاعتراف بالفضل الفكري للآخرين" يساعد على التقدم العلمي؛ ذلك لأنّ تقدير الآخر يعد مصدرًا لدافعية العلماء، ووسيلة للتدريب على الضبط الاجتماعي في العلم. ويفترض هذا المعيار أنه إذا اختلف العلماء في قيمة مساهماتهم الفكرية فإنه ينبغي أيضًا الاختلاف في كمية حصولهم على الاعتراف بفضلهم الفكري؛ وهنا لابد من وجود تمييز على مستوى الإنتاجية والتقدير داخل بناء العلم (Merton, 1968).

في مطلع ستينيات القرن الماضي طور عالم تاريخ العلم الشهير "توماس كوهن Thomas Kuhn" نظرية "النموذج الفكري Paradigm" في كتابه المرجعي "بنية الثورات

العلمية The Construction of Scientific Revolutions" والذي اعتبر فتحا جديدا في علم اجتماع العلم. رفض كوهن مقولات "ميرتون" في موضوعية العلم وحياديته وتطوره الخطّي. ورأى بدلا من ذلك أن تاريخ العلم هو عبارة عن سلسلة من النماذج الفكرية Paradigms يحكم كلا منها افتراضات وقواعد ومناهج في إجراء البحوث. والنموذج الفكري هو الكل المعقد المتشابك من المعتقدات والافتراضات والمسلمات التي لا تخضع للجدل وقد لا تكون باستمرار في دائرة الوعي، ولكنها تؤثر في سلوك الباحث بدءا من اختيار الفكرة البحثية وانتهاء بالتوصيات. قوضت هذه الطريقة في النظر إلى تاريخ العلم مقولة الطبيعة الموضوعية المحايدة للطريقة العلمية، فالقوانين العلمية لا تكتشف امبيريقيا (تجريبيًا) وليست صالحة لكل الأزمان بل متجذرة في افتراضات ولغة ونشاطات جماعة العلماء. ودلل كوهن على ذلك بأنّ سعي العلماء للاعتراف من خلال نشر أبحاثهم في مجلات علمية يفرض عليهم شروطا للتوافق مع الجماعة العلمية ممثلة في المحررين والمحكمين الذين يرفضون نشر أبحاث تحيد كثيرا عن الأعراف العلمية ومواصفات الحقل المعرفي المعين أو بسبب التقييمات السلبية من العلماء النافذين في الميدان إذا نجح العمل في العثور على طريق للنشر. وحسب رأي كوهن فالتوافق تفرضه البنية الفكرية للعلم ومنظومة القواعد وأنواع التدريب المختلفة، وتشكل هذه القواعد النموذج الفكري للبحث، ومنه فصاعدا يسعى العالم إلى إثبات أن نموذجه يلائم الواقع، أي أن العالم لا يقترب من الواقع بعقل مفتوح لاستكشاف الظواهر، بل يعنى بالتوافق مع جماعة العلماء وتقليل الحجج المضادة. يقود هذا الالتزام بالنموذج إلى دوغما (اعتقادات غير خاضعة للنقد) تتسم بالتقليد، ومقاومة الإبداع، والتجديد إلى أن تحدث ثورة تحول جديد في النموذج (Kuhn, 2012).

وحسب كوهن فإنه يمكن تصنيف العلم (الذي هو نتاج البحث) إلى علم ثوري Revolutionary or Extra-Ordinary Science وعلم عادي Normal science. أما العلم الثوري فيظهر عندما يعجز العلم العادي عن تقديم إجابات لكل ما يجد من أمور. والعلم الثوري لا يأتي نتيجة التراكم بل يأتي بشكل فتوح علمية Breakthrough ناتجة عن تغيير النموذج الفكري Paradigm الذي ينظر من خلاله أعضاء الجماعة العلمية إلى الكون والحياة بشكل عام (عطاري وجبران، 2006).

يرى كوهن أنّ معظم العلماء يمارسون العلم العادي بسبب التدريب الذي تلقوه والالتزام الذي تفرضه عليهم عضويتهم في الجماعة العلمية. ويظل الأمر كذلك إلى أن تحدث أزمة ناجمة عن مفارقات أو تناقضات أو تشوهات Anomalies لا يستطيع النموذج الفكري حلها. عندئذ يتمرد بعض العلماء الذين تصل درجة وعيهم بالتناقضات أنهم لا يعودون يطيقونها فيطرحون بديلا جديدا. ويكون على هؤلاء أن يصارعوا إلى أن تقبل الجماعة العلمية إضفاء الشرعية على البديل الجديد فيحدث ما يعرف بـالتحول الجذري Paradigm Shift (على سبيل المثال ظهور منهج البحث الكيفي بعد تبين الشروخ في منهج البحث الكمي؛ وظهور البحث الإجرائي بعد تبين القصور في البحث الأكاديمي). وسيكون على هؤلاء المتمردين أن يقنعوا علماء آخرين بالانضمام إليهم، وأن يدربوا مزيدا من العلماء على العلم الجديد. ويحتاج البديل الجديد أن يثبت أنه يقدم نتائج أفضل من القديم أي يصبح أكثر جدوى أو حسب تعبير كوهن أن يثبت أنه ذو طاقة تفسيرية أقوى. في المقابل تبقى مجموعة من جماعة العلم العادي على موقفها معتبرة التناقضات والمفارقات أمرا طبيعيا وعاديا. وهذا ناجم عن تدريبهم وعن التزامهم بالنموذج السائد وعدم إخضاع مقولاته للنقد، وعن كونهم لا يدرسون الظواهر مباشرة بل من خلال النموذج، أي كما تبدو لهم من خلال أدواتهم وطرقهم

ومعتقداتهم المرتكزة على النموذج. وهذا يحدث لديهم إحساسا زائفا بعدم التناقض، ووهما بأنهم يتعاملون مع ظاهرة موضوعية. وهم عموما يتعلمون أن تقدم العلم يتم بالتراكم، والاستنتاج المنطقي، وتكويم الحقائق (Kuhn, 1963).

ويعتقد كوهن أنه لا مجال للتوفيق بين النموذج الجديد والقديم لأن العلماء الجدد يمتلكون منظومة قيمية مختلفة (تعرف هذه القضية بـــإمكانية التوفيق بين النماذج commensurability وهي مثار جدل، فهناك بعكس كوهن علماء (Griffiths, 1997) يعتقدون بإمكانية التوفيق بين النماذج). من ناحية أخرى يرى كوهن أن انتصار النموذج الجديد هو ظاهرة اجتماعية وليس فكرية وحسب، إذ يعتمد نجاح النموذج على ما يسميه "التمويل الاجتماعي".

وقد وفرت فكرة "كوهن" عن االنموذج الفكري دعما معنويا للمنادين بالتأصيل للعلوم خاصة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ففي رأي هؤلاء أن النتاج العلمي لا يولد في فراغ بل بفعل منظور يشكل الإطار العام للبحث والفكر. وبالتالي لا يوجد فكر إداري عالمي بالمطلق بل يمكن أن تكون هناك فكر إداري ياباني وغربي وصيني وربما مستقبلا عربي وإسلامي رغم المشتركات بينها جميعا. وفي رأي هؤلاء فإن نظام البحث العلمي نظام فرعي في منظومة اجتماعية، والمعرفة تولد ضمن منظور فكري أو تصور هو عبارة عن منظومة من الأفكار المتعلقة بخلق العالم، وكيفية عمله، والعلاقات بين أبنائه. وهذا المنظور أو التصور يشكل الإطار المرجعي للجماعة أو الأمة، ولنظامها القيمي والأخلاقي، ووعيها الجمعي (عطاري، 2008).

يساعد النموذج الفكري على وضع الظاهرة التربوية في إطارها الثقافي والاجتماعي والإنساني الأرحب بعكس الاتجاه الاختزالي السائد الذي ينزع من الظاهرة التربوية مغزاها

الاجتماعي والثقافي ويجعلها مجرد علاقة إحصائية بين متغيرات محدودة. ومن شأن الإطار المرجعي أن يؤدي بالبحوث إلى زيادة الاعتماد على الذات وليس إلى التبعية. ومن شأن النموذج الفكري أو الإطار المرجعي أن يؤدي إلى وضع سياسة بحثية يتم في ضوئها تحديد الأولويات البحثية. وقد أشارت العديد من الأبحاث إلى افتقار العالم العربي إلى سياسة بحثية واضحة تسترشد بها المؤسسات التربوية أو كليات الدراسات العليا في الجامعات في اختيار وتنفيذ البحوث وعدم وجود خطط وأولويات للبحوث تستند إلى احتياجات المجتمع وخطط التنمية ومشكلات التربية (عيسان وعطاري والحارثي، 2005).

علم اجتماع المعرفة

ينظر علم اجتماع المعرفة Sociology of Knowledge إلى النشاط البحثي بوصفه ظاهرة إنسانية اجتماعية يجب أن تدرس بالطريقة العلمية، شأنها في ذلك شأن الظواهر الإنسانية والاجتماعية الأخرى. فالنشاط البحثي لا يولد في فراغ بل في إطار ووسط أكاديمي، وفي سياق مجتمعي أوسع، وبالتالي فهو يتأثر بالعلاقات بين العلماء وطبيعة الاتصال فيما بينهم، وبالظروف الاجتماعية والثقافية السائدة (Rossides, 1998). وكون النشاط البحثي ظاهرة إنسانية اجتماعية يعني أنها ليست ظاهرة ساكنة، بل ظاهرة حيوية تتعرض للتغير، والتبدل، والازدهار، والاندثار على مر السنين. كما أن كون النتاج الفكري والنشاط البحثي ظاهرة اجتماعية يعني أن تحليله يؤدي لا إلى كشف اتجاهات البحث في تخصص معين فحسب، بل إلى كشف البنية الاجتماعية الثاوية تحته، وذلك من خلال الكشف عن توجهات البحوث، وجنس الباحثين، وطريقة استخدامهم الإشارات المرجعية، وطرقهم في جمع المعلومات والمناهج التي يستخدمونها وما إلى ذلك. على صعيد آخر فإن النظرة إلى النشاط البحثي على أنه ظاهرة إنسانية اجتماعية يعني أن الوثائق مثل الدراسات المنشورة في

المجلات والكتب ورسائل الماجستير والدكتوراه ليست شيئا ماديا جامدا، بل كائنات ذات حياة اجتماعية، وأنماط، واتجاهات يمكن ملاحظتها وقياسها، وأن النتاج العلمي، وموضوعاته، وباحثيه، وتطوراته، وأطره (السياقات التي يتم فيها) هي وحدات يمكن عدّها وقياسها كميا، وجمع بيانات رقمية عنها، ثم تحليل تلك البيانات، والتوصل إلى استنتاجات بشأنها (عطاري وجبران، 2006).

تولد التخصصات من منظور علم اجتماع المعرفة، عندما تلتقي مجموعة مهمة من العلماء من ذوي الاهتمامات المتماثلة أو المتقاربة. ويشكل هؤلاء ما يعرف بالجماعة العلمية Scholarly Community. وتعرف الجماعة العلمية على أنها جماعة افتراضية غير مرئية Virtual Invisible Community وقد لا يعرف أعضاؤها بعضهم بعضًا معرفة شخصية، وإنما من خلال الاطلاع على بحوثهم والإشارة إليها ونقدها. الجماعة العلمية ليست بالضرورة متجانسة ولا منغلقة، بل تتمتع بالوعي الذاتي، ومطلعة على أعمال أعضائها، ويعرف بعضهم بعضا، ليس بالضرورة معرفة شخصية، بل بمعنى الانتماء وتشاطر الاهتمامات، والتطلعات العلمية، والحس بغرض مشترك، وتتطور لديهم أعراف ثقافية، وهياكل اجتماعية ترشد عمل الأعضاء فرديًا وجماعيًا (عطاري،2004).

تعني عضوية جماعة العلماء أنْ تكون متعلمًا، وتتصرف كمتعلم واسع المعرفة، تشارك في سعي معين نحو المعرفة، تتحدى المقولات أو تدعمها في ضوء منظومة مشتركة من الافتراضات الأساسية حول الحقيقة "العالم يتعامل مع نظام من الحقائق يدعمه أو يضعه موضع التساؤل". أعضاء المجموعة العلمية يعرفون بعضهم بعضا من خلال المنشورات والمنظمات والمؤتمرات. أعضاء المجموعة لديهم التزام بمعرفة أقصى ما يمكنهم معرفته حول الحقل ولديهم رغبة بالاستمرار فيه والارتقاء به، وهمهم الرئيس متابعة الحقل وتجديد

شبابه وإثرائه، وترسيخ الزمالة بين الأعضاء، والارتقاء بالبحث والمعرفة، وبينهم صلة رحم ورسالة مشتركة. أعضاء الجماعة العلمية يفكرون مليًا، ويطرحون أسئلة حول الحقل، ويضعون على أجندتهم التعريف بحقلهم، وتشجيع البحث الجاد فيه، وفهم الممارسات المتصلة به، وترسيخ مفاهيمه ونظرياته. الجماعة العلمية تعني بناء الذاكرة الجمعية، والبناء على الإسهامات السابقة، وعدم التهوين من شأنها أو الاستخفاف بها. هكذا يتكون الوعي، ويحدث التراكم المعرفي الذي يتجدد بالبحث والممارسة. من أجل ذلك تحتاج الجماعة العلمية لمواثيق أخلاقية إنسانية، والتزام بمبدأ النقد، والمثابرة على البحث (Bolin, 1988).

ويتولد عن النشاط البحثي لأعضاء الجماعة في حقل معين كم معرفي كاف لتشكيل تخصص أو تخصص فرعي. ويوجد الكم المعرفي عادة في أوعية مختلفة مثل الكتب، والمجلات، ومحاضر المؤتمرات، والندوات، والأقراص الممغنطة، والأوعية الافتراضية (الإلكترونية)، ورسائل الماجستير والدكتوراه. وسرعان ما تتطور لهذا التخصص ملامح مميزة له ومناهج خاصة به، وطرق اتصال Communications Scholarly بين الباحثين فيه. ويصبح من الأهمية بمكان بعد ذلك إخضاع نتاج تلك الجماعة بين حين وآخر للفحص والتحليل، لترشيد ذلك النشاط وتوجيهه، وذلك باستخدام مناهج وأدوات خاصة لهذا الغرض. ولدى القيام بعملية المراجعة، والتحليل، والفحص قد يتم فحص النتاج البحثي المتوفر في كافة الأوعية أو يتم الاقتصار على تحليل النتاج المتوفر في أحدها فقط وذلك وفقا للظروف والإمكانيات والاعتبارات التي يقدرها الباحث (عطاري، 2004).

وقد اهتم العلماء بتحديد دور الباحث ومكانته ضمن الجماعة العلمية في إنتاج المعرفة العلمية، ذلك أنّ غياب هذا التحديد يؤدي إلى ضآلة فرصة إنتاج وانتقال ونشر المعرفة العلمية. وأكد " بن دافيد وساليفان" أنّ كل دور اجتماعي إنما ينطوي على مركب من

أدوار مترابطة، فالباحث كمشارك في دور الجماعة يتفاعل باستمرار مع الآخرين، فالعلماء والباحثون ليسوا ممارسين منعزلين في مختبراتهم، وإنما هم ممثلون ثقافيون يستند صميم وجودهم إلى أفراد عديدين ممن يعاونون المؤسسات في التدريس والبحث من أجل إنتاج المعرفة العلمية ونشرها (Ben-David and Sullivan, 1975).

وفي إطار التوجه النقدي، أوضح "ميلز" (Mills) في كتابه الخيال السوسيولوجي المسئوليات والالتزامات التي تقع على عاتق الباحث العلمي؛ مؤكدا على أنّ دور الباحث العلمي يختلف باختلاف السياق الاجتماعي والتاريخي، وما يفرزانه من ضغوط وتحديات على النسق الأكاديمي، ومن ثم الباحثين والعلماء. ويؤكد (ميلز) على مبدأ الالتزام الاجتماعي لدى الباحث العلمي كمحترف في إنتاج المعرفة، وعدم توجيه بحوثه نحو أهداف خاصة، وأن يتجنب الانحراف في العلم قدر استطاعته (ميلز، 1986)؛ وذلك عن طريق الالتزام بمجموعة من الآليات هي: أن يبتعد عن الجدل السوسيولوجى العقيم، وأن يحدد مفاهيمه بوضوح، وأن يستخدم الأسلوب المقارن في شرح البناء الاجتماعي، وأن يدرس الأبنية الاجتماعية العامة التي تنظم الأوساط الصغيرة وألا يدرس كل وسط على حدة، وأن يضع صورة الإنسان تاريخيا نصب عينيه، وألا ينعزل عن التراث العلمي، وألا يفهم المشكلات العامة بالطريقة التي يدركها الفرد، وألا يؤثر ذلك على اختياره وتحديده للمشكلات (Mills, 1970).

ولفت بكرينج (Pickering, 1993) الانتباه إلى عملية تشويه الممارسة العلمية داخل النسق الأكاديمي لإنتاج المعرفة، ونظر إليه باعتباره كلًا متكاملًا يتكون من جوانب مادية وأخرى إنسانية، يتفاعلان بصورة ديالكتيكية، حيث يؤدي هذا التفاعل إلى إنتاج بنية جديدة بشكل تفاعلي، ويرى أنّ المكونات المادية لها أهمية تماثل المكونات الإنسانية في إنتاج

المعرفة العلمية وتحديد معالم السياق العلمي. وفي نفس السياق طرح كل من "لاتور، وكالون" رؤية حيال تحليل أوضاع السياق الأكاديمي، وعلاقته بتطوير مجتمع المعرفة والتكنولوجيا، مفادها أنّ النسق العلمي بمثابة شبكة اجتماعية فاعلة Actor-Network Theory، تضم مجموعة من العناصر المادية والإنسانية المتكاملة معًا، وتتسم بالديناميكية، والانسيابية والتجدد، وتعمل بشكل منظومي (Callon and Latour, 1992). ومن هذا المنطلق، اهتم أنصار النظرية بدراسة المجتمع العلمي، وفهم وتحليل العلاقات البينية بين أعضائه وتحديد آليات التفاعل والتنشئة الأكاديمية داخله، مبرزين أهمية الإسهامات والحوارات الأكاديمية، وتنسيق الأعمال في تنظيم المشاركات بين أعضاء الجماعة الأكاديمية (Fountain, 1999). ويؤكد (Latour, 2004)على أنّ الحوارات، واللقاءات العلمية، والمؤتمرات، والإقتباسات داخل السياق العلمي تساهم في تشكيل وإعداد العلماء الصغار، وجعلهم أعضاء فاعلين، ومساهمين في إنتاج وتأسيس مجتمع المعرفة.

ويؤكد كيث ولين باشوك وجونسون (Keith; Layne; Babchuk and Johnson, 2002) على أنّ البيئات التنظيمية، وواقع المؤسسة التي يعمل بها الفرد بما تتضمنه من برامج تأهيل وإعداد أكاديمي، وبما تمتلكه من موارد متنوعة وكفاءة وكفاية علميتين، ومنح، ومعدلات قبول منخفضة وأخرى مرتفعة تحدد طبيعة ومستوى تطور المنتج البحثي والعلمي له؛ كما أنّ البيئات التنظيمية هذه ترتبط بالوضع في الجامعات. إنّ المؤسسة الأكاديمية حينما تحرص على تطوير مواردها المادية والبشرية، وبرامجها الأكاديمية على مدار الوقت تتراكم فوائدها الأكاديمية، وتنعكس تلك الفوائد على الأفراد المنتمين إليها باعتبارها بيئة أكاديمية مميزة. حيث أنّ البيئة التنظيمية التي تمتلك مقومات أكاديمية عالية

تلعب دوراً هاماً في عملية التنشئة الأكاديمية، وينعكس ذلك على تحسين الإنتاجية العلمية بوجه خاص.

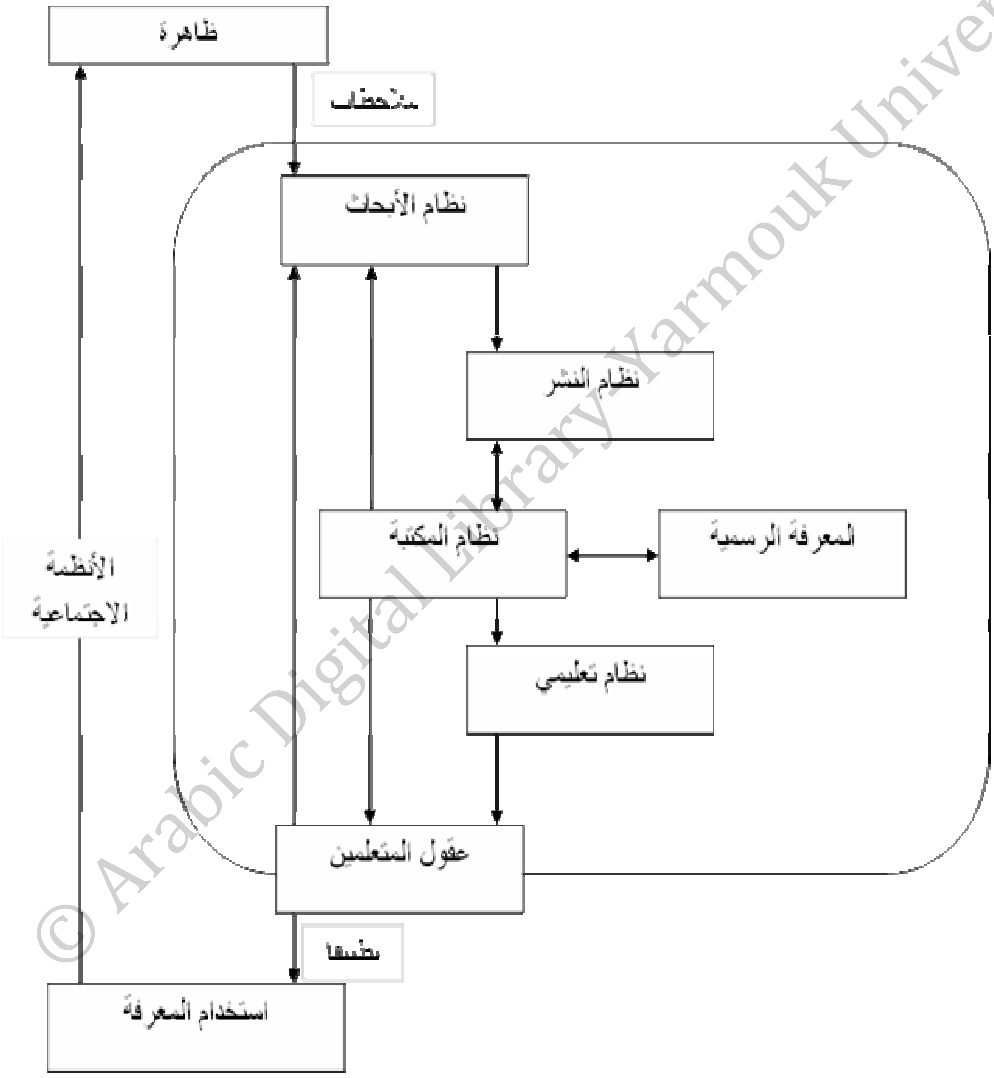
وركز كيتشر (Kitcher, 2000) على أهمية البواعث والاهتمامات الشخصية للعلماء كعوامل محددة للإنتاجية العلمية، بالإضافة إلى متغيرات أخرى هي: القوى البشرية العلمية (الباحثون والفنيين)، وعمليات التعاون، والمشاركة، والمنافسة، والمكانة والهيبة، والنفوذ، والاهتمامات الاجتماعية، والبناء الطبقي والتكوين الإثني لجماعات العلماء في الحقول العلمية المختلفة، والسيرة الذاتية للباحثين ودورها في تحفيز الاكتشافات العلمية أو عرقلتها.

النموذج التطوري في إنتاج المعرفة واكتسابها (Mende and Kennedy, 2004)

تأثرًا بنظرية دارون في التطور والنشوء والارتقاء وما تتضمنه من مبادئ البقاء للأصلح، والاختيار الطبيعي. طرح ميندي وكيندي (Mende and Kennedy, 2004) نظرية "تطور المعرفة"، فهناك مفاهيم وأفكار تطرح وبعضها فقط يستمر إذا تمكن من التكيف مع الوسط الأكاديمي لعصره. أما المفاهيم والأفكار والنظريات التي تفشل فهي تلك التي لا تتمكن من إحداث فرق في البيئة الفكرية والإنسانية.

تنتج المعرفة الرسمية وتوزع عبر النظام التعليمي الذي يتكون من نظامين فرعيين لإنتاج المعرفة الرسمية: نظام البحث ونظام النشر. يتضمن نظام البحث باحثين متخصصين في الجامعات ومؤسسات بحثية. وينتج هذا النظام الأفكار الجديدة، وتنتقل هذه الأفكار لأوعية النشر (النظام المكتبي) الذي يتضمن كتابا ينتجون، وناشرين للمجلات العلمية، ومحاضر المؤتمرات، والكتب، والأقراص، والأوعية، وقواعد البيانات الألكترونية. وللنظام التعليمي نظامان فرعيان لنقل المعرفة الرسمية لعقول المتعلمين: نظام النشر (المكتبة سواء العامة أو الخاصة) والنظام التعليمي. ويقوم النظام المكتبي بتحديث مخزونه المعرفي وتوفير المعرفة

ذات الصلة مباشرة للمتعلمين أو بشكل غير مباشر من خلال المعلمين؛ ويمثل الشكل (1) تصور الباحثين لإنتاج المعرفة واكتسابها واستخدامها:



الشكل (1)

تصور (Mende and Kennedy, 2004) لإنتاج المعرفة في الإدارة التربوية واكتسابها واستخدامها.

المصدر: (Mende and Kennedy, 2004)

تتطور مختلف أنواع المعرفة من خلال عمليات IVS (الوراثة والتباين والاختيار Inheritanc, Variation and Selection). تنتقل المعرفة بالوراثة من الجيل الحالي من الباحثين والعلماء إلى جيل جديد من خلال النظام التعليمي بما يشمله من محاضرين ومكتبة. أما التباين فيحدث من خلال النظام البحثي ونظام النشر، فالمعرفة التي ينتجها الجيل الجديد تلتقي مع معرفة الجيل القديم من جهة وتختلف مع من جهات اخرى. أما الاختيار فيحدث من خلال النظام البحثي حيث يتم اختبار النظريات والفروض، كما يتم أيضا من خلال نظام النشر عندما يقبل الناشرون والمحكمون مخطوطا ويرفضون آخر، ومن خلال النظام التعليمي عندما يقرر المحاضرون أي محتوى يدرجون في مقرراتهم. ويفترض بالاختيار أن تزداد أعداد حملة العلم الأكثر قدرة، بينما تقل أعداد الأقل قدرة بسبب ضعف قدرة الآخرين على التكيف والإسهام في منفعة الجنس البشري، طبعا ما لم تتدخل اعتبارات أخرى غير علمية.

العملية طبعًا دائرية وليست خطية بمعنى أن النظام التعليمي الذي تنتقل من خلاله الأفكار إلى أوعية النشر وعقول المتعلمين هو ذاته يستقبل المعرفة من أوعية النشر وهكذا.

ولكن النظام التعليمي وآليات الوراثة والتباين والاختيار يمكن أن تكون عرضة للتدهور كما أنها مستعدة للتحسين من عدة نواح. من أجل ذلك تجدر دراسة المشكلات وفرص التحسين. ويقترح من أجل ذلك تحليل النظم المسئولة عن نقل المعرفة وتطورها وآليات ذلك؛ أي دراسة النظام البحثي والتعليمي، وكيفية نقل العلم بين الأجيال والتباين والاختيار، وجزء من ذلك دراسة السلوك البحثي.

قام الباحثان بتطبيق نموذج التطور على ثلاثة نظم تعليمية فرعية: النشر والمكتبة والتعليم. نظام التعليم كأداة لتطور المعرفة، وكهدف أو موضوع لتحليل تطور المعرفة. وقد

تم التحليل باستخدام مبادئ الوراثة والتباين والاختيار. وفي كل خطوة كان يتم تحديد مجموعة من المشكلات والفرص. ثم كان تحليل الأدبيات للتأكيد.

النظام التعليمي ينهض بالمعرفة ونشرها بعدة طرق. من ناحية تطبيق مبدأ "توزيع العمل Division of Labor" يكون التخصص؛ ففي النظام التعليمي البعض يبحث وآخرون ينشرون فيما غيرهم يدرسون. والنظام التعليمي ينشر المعرفة عبر المكان، فالطلاب في مكان ما يمكن أن يتعلموا من علماء في مكان آخر، كما ينشر المعرفة عبر الزمن فتتعلم أجيال جديدة من قديمة، ويتيح للجيل الجديد أن يبدأ من حيث انتهى أسلافه، وبالتالي أن ينقح ويشذب ويهذب ما أنجزوه بدلا من إعادة إنتاجه (وهذا هو التباين). عملية التباين والاختيار ضروريتان وإلا لتم وراثة وتوريث كل شيء.

أثناء هذه العملية تحدث عوائق فهناك قوى مضادة للتطوير (من هنا تأتي المشكلات) ولكن هناك قوى مؤازرة للتغيير ومن هنا تأتي الفرص. على سبيل المثال تتعرض عملية نشر المعرفة لعوائق مثل ارتفاع كلفة النشر أو عدم التمكن من الوصول للنظام المكتبي أو ضعف أعضاء هيئة التدريس. وقد تعمل قوى الشد العكسي على منع الباحثين من ارتياد فضاءات بحثية جديدة أو نشر نتائج بحوثهم (كما حدث مع كوبرنيكس وجاليلو).

وقد تتمثل المشكلات في التعقيد الشديد الذي يلجأ إليه العلماء والباحثون انطلاقًا من الدقة العلمية إلى درجة تصعب انقرائية تلك البحوث. كما أن ظروفا عديدة قد تمنع الباحثين من العثور على تطبيقات لاكتشافاتهم. هذا عدا عن التخصص الشديد الذي يؤدي إلى عزلة العلماء عن بعضهم Compartmentalization.

قد يدفع نظام النشر باتجاه نشر الكتب والدراسات التي تتوافق مع توجهات المحررين والمحكمين والممولين وتعوق النشر في مجالات غير مألوفة. وكما هناك موضات في بعض

ميادين الحياة كالملابس والمناسبات الاجتماعية فهناك موضات بحثية. ولكن كما يحدث تغيير في الموضة يجب أن يحدث تغيير في المنهج. هناك أيضا تحيزات دينية وسياسية وثقافية وعرقية تؤثر على المنهاج والمحتوى. هناك الخوف من التجريب والاحتماء بتجريب المجرب وتجنب الطريق الجديدة حتى لو كانت أجدى (الركود المنهجي Methodological Stagnation).

وهناك تنافس وصراع إذ يتنافس الباحثون والعلماء على المساحة المحدودة في عقول المتعلمين وعلى الحيز المتوفر في نظام النشر (المجلات والكتب). ونظام النشر يتنافس على القراء. وعلى الباحثين التنافس على كيفية جعل بحوثهم مقروءة ونافعة أو ذات صلة. ومن حلول ذلك الحرص على الانقرائية، والاشتراك في البحث، والاتصال، وإقامة الروابط المهنية، والبحث عن أفكار بحثية جديدة، وتوسيع القاعدة المعرفية (تداخل التخصصات والاستعارة من تخصصات أخرى وإدراك التشابه بين التخصصات)، ووضع المنفعة الإنسانية كهدف رئيسي، والتدرب على الإقناع، وتنويع المنهج وتجنب الركود المنهجي، وجعل البحوث ذات صلة، والتقييم والنقد (لمكافحة التحيز)، ومحاربة الخوف من التجريب بالدفع نحو التجريب، ومحاربة العزلة بالاتصال.

نموذج باشيخ وزملاؤه لنقل المعرفة التربوية (Becheikh, et al, 2010)

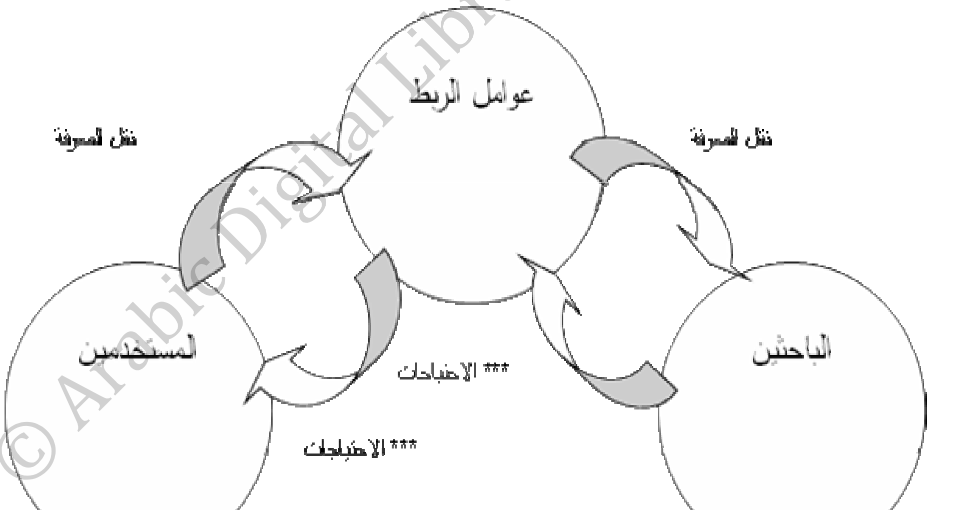
قدم باشيخ وزملاؤه نموذجا لنقل المعرفة التربوية مكون من ستة مكونات، ويقوم على طرفين: الباحثين (منتجي البحوث) والممارسين (مستهلكي البحوث). وجعلوا بينهما حلقة وسيطة هي "الوكلاء". انطلق الباحثون من الفجوة بين البحث التربوي والممارسة التي يكثر الحديث عنها في الأدب التربوي وضرورة تجسير هذه الفجوة.

استعرض الباحثون النماذج السائدة في الأدبيات التي تهدف توضيح نقل المعرفة في ميدان التربية. قسم الباحثون تلك النماذج إلى: (1) نماذج البحث والتطوير والنشر (Research Development and Diffusion) (2) نماذج حل المشكلات (Problem Solving Models) (3) نماذج الربط (Linkage Models) (4) نموذج التفاعل الإجتماعي (Social Interaction Models).

حسب نماذج البحث والتطوير والنشر يكون الباحثون خاصة في الجامعات هم العامل الرئيسي في إنتاج المعرفة ونشرها، فهم يزعمون معرفة ما يريده الميدان، وينتجون المعرفة التي تلبي تلك الاحتياجات، بينما يكون الممارسون في نماذج حل المشكلات هم الفاعل الرئيسي، فهم يحددون احتياجاتهم، ويطلبون من الباحثين إنتاج البحوث التي تلبيها، كما يحددون مشكلاتهم، ويطلبون من منتجي البحوث حلولا. أما نماذج الربط، فتجمع بين النموذجين السابقين، وتدعو إلى إقامة علاقة رسمية بين منتجي البحوث ومستخدميها. وأخيرا تؤكد نماذج التفاعل الاجتماعي على بث المعرفة بين الأشخاص والأنظمة. ومن هذا المنظور فإن استخدام المعرفة هو نتيجة للتفاعلات المتكررة بين الباحثين والمستخدمين.

استعرض الباحثون النقد الذي وجه للنماذج السابقة خاصة الثلاث الأولى منها، فالأول يركز على دور الباحث خاصة في الجامعات ويهمش دور الممارس في إنتاج المعرفة، بينما الثاني يعلي من شأن الممارسة إلى درجة تهميش المعرفة النظرية، وعدم الوضع بالاعتبار أن المعرفة ليست فقط للمنتجين والممارسين بل لتنوير المجتمع ككل. ورغم أن الثالث يجمع بينهما إلا أن هذا يجعله عرضة لكلا النوعين من الانتقاد. وانتهى الباحثون إلى القول أن نماذج التفاعل الاجتماعي هي المحبذة لدى الجماعة العلمية لما تتمتع به من ديناميكية، وتوازن بين الباحثين والممارسين، ولتركيزها أيضًا على آليات نقل المعرفة التي

تتراوح بين الوثائق المكتوبة والوسائل الإلكترونية. حسب باشيخ وزملائه فإن معظم النماذج ركزت على حلقتي الباحثين والممارسين ولم تتعرض لدور الحلقات الوسيطة المهتمة ببحوث المنتجين مثل الإخصائيين ومستشارين التعليم الذين يعملون في الأنظمة المدرسية المختلفة والمديرين. وعادة ما يكون هؤلاء على صلة بكل من الباحثين والممارسين. ولذلك ركز باشيخ وزملاؤه على هذه الحلقة الوسيطة وعلى دورها في ترجمة نتائج البحوث إلى عمليات سهلة التطبيق. في المقابل تقوم الحلقات الوسيطة بترجمة حاجات الممارسين للباحثين. وفي الحالتين تقوم بنشر المعرفة ومساعدة الممارسين على اكتسابها؛ ويوضح الشكل (2) الذي اقترحه باشيخ وزملاؤه دور الحلقات الثلاث وعلاقتها ببعضها:



الشكل (2)

الحلقات الثلاث لإنتاج المعرفة التي اقترحها (Becheikh et al, 2010).

(المصدر: Becheikh et al, 2010)

تضمن نموذج باشيخ وزملاؤه ست خطوات هي: 1- توليد المعرفة 2- تكييف المعرفة 3- نشر المعرفة 4- استقبال المعرفة 5- تبني المعرفة 6- استخدام المعرفة. الخطوات الثلاث الأولى أقرب للباحثين بينما الخطوات الثلاث الأخيرة أقرب للممارسين.

يتم إنتاج المعرفة من قبل الباحثين في الجامعات أساسًا، ولكنه يمكن أن يتم عن طريق الجمعيات العلمية والوزارات والحكومات ومراكز البحوث وجماعات الممارسة. تكييف المعرفة معني بنتائج البحوث وتسهيل الوصول إليها وفهمها من قبل الممارسين المحتملين. وهذه خطوة مهمة يتقرر في ضوئها تبني المعرفة أو عدم تبنيها. وتكييف المعرفة هو خطوة تسبق نشر المعرفة ويعتمد نجاحها على مصداقية القائمين عليها وصلة نتائج البحوث بالممارسين وقنوات الاتصال وطرق العرض والمصادر البشرية والمالية والوقت. وحسب باشيخ وزملائه فإن أحد أهم أسباب الفجوة بين البحث التربوي والممارسة هو غياب هذه الخطوة وهي تكييف النتائج.

تمثل خطوة استقبال المعرفة أول اتصال بين المعرفة التربوية والممارسين بعد تكييف تلك المعرفة ونشرها. وبالإضافة إلى العوامل السابقة الضرورية لنجاح التكييف والنشر فإن نجاح هذه الخطوة يعتمد على وعي مستقبلي المعرفة، ذلك الوعي الذي يعتمد على مدى اهتمام الممارسين بنتائج البحوث والاحتياجات الفعلية التي تنفع تلك البحوث في تلبيتها. أما التبني فيتكون من ثلاث خطوات: (1) الوعي بالمعرفة أو بنتائج البحوث (2) تكوين اتجاه نحوها (3) اتخاذ قرار بالرفض أو القبول. ويعتمد قرار التبني على دوافع المستقبل ودرجة مقاومة المعرفة الخارجية والقيادة والتوائم مع الممارسات والسياسات السائدة وتوفر المصادر.

وأخيرًا التطبيق الذي قد يتخذ ثلاثة أشكال: 1- تطبيق وسائلي يهدف لحل مشكلات معينة أو تلبية حاجات معينة 2- تطبيق مفاهيمي لدعم فكرة أو طرح فكرة للنقاش 3- تطبيق رمزي لإضفاء الشرعية على ممارسة أو تبريرها.

أكد باشيخ وزملاؤه على أن هذه الخطوات ليست خطّية بل متداخلة وتحتاج إلى ما أسموه حلقات تغذية راجعة.

وحسب نموذج باشيخ وزملائه يكون دور الحلقة الوسطى مهما بشكل أساسي في استقبال وتكييف المعرفة لظروف الممارسين.

حدد باشيخ وزملاؤه ثلاث فئات من المحددات لنقل المعرفة التربوية حسب النموذج:

1- محددات تتعلق بخصائص المعرفة المنقولة: ومن ذلك سهولة فهم هذه المعرفة وانقرائيتها واستخدامها لغة دقيقة سهلة واضحة مدعومة بأمثلة وخبرات، وقابلة للتطبيق في الميدان التربوي، وتضع خصائص هذا الميدان في الاعتبار، وتلبي حاجات الممارسين. كما يجب أن تكون هذه المعرفة ذات مصداقية، ومثيرة للاهتمام، وأن تأتي في وقتها. وربما يساعد على ذلك أن يكون الممارسون شركاء فعليين في البحث التربوي، وليس مجرد مبحوثين Co- Authors not Subjects.

2- محددات تتعلق بخصائص العاملين في نقل المعرفة (الباحثون والممارسون والحلقة الوسيطة): وفي مقدمة هذه المحددات مصداقية هؤلاء وخبرتهم وما يحظون به من اعتراف وما يتوفر لهم من دعم ومصادر ورأس مال اجتماعي. ومن المحددات أيضا ما يتمتع به هؤلاء من قدرات ذهنية وعاطفية مثل القدرة على التقاط الأفكار وانتهاز الفرص، وامتلاك اتجاهات إيجابية وانفتاح على الجديد وتقبل التغيير. وقد تصقل هذه القدرات من خلال المؤتمرات وورش العمل والندوات.

3- محددات تتعلق بآليات نقل المعرفة: وقد حدد باشيخ وزملاؤه نوعين من الآليات: آليات إعلامية مثل تقارير البحوث والأوراق العلمية وقواعد البيانات، وآليات تفاعلية مثل العرض الشفوي والمؤتمرات والندوات وورش العمل والدورات التدريبية والاجتماعات الرسمية والمناقشات غير الرسمية والأنشطة الاجتماعية.

وهذه المحددات بدورها ترتبط بمحددات تنظيمية مثل الهيكل التنظيمي والثقافة التنظيمية ووجود سياسة وإجراءات تنظيمية لنقل المعرفة.

معايير البحث العلمي

حدد بارسونز (Parsons) في كتابه النسق الاجتماعي (Social System) أربع قواعد أساسية لإنتاج المعرفة العلمية هي: الشرعية التقليدية، والوضوح والدقة، والتماسك المنطقي بين المفاهيم المنظمة، وعمومية المبادئ، وأكد على أهمية اكتساب الباحث لمهارات البحث العلمي، ودور العلماء في تربية وتعليم أجيال من تلامذتهم، مع الابتعاد عن التفضيل الذي لا يعتمد على الكفاءة العلمية (جودة، 2004).

ومنح نيدهام متغير "التقاليد العلمية" أهمية في ضبط عملية إنتاج المعرفة العلمية، مركزًا على نبذ العناصر الميتافيزيقية، والاهتمام بالمتغيرات الاجتماعية والثقافية، والنفسية واللغوية للباحثين ومنحها أهمية خاصة كمحددات لإنتاج المعرفة العلمية. وقد أكد على أنّ التحديات التي تواجه عملية إنتاج المعرفة تتصل بالبنية الاجتماعية بما فيها الأفراد، وعلى رأسها الهيمنة البيروقراطية على مؤسسات إنتاج المعرفة (هاف، 2006).

وقدم بوير (Boyer, 1997) بتكليف من مؤسسة كارنيجي في إطار جهودها لتصنيف الجامعات الأمريكية بوضع معايير ومؤشرات للنتاج العلمي، وقد جاء بأربعة معايير وهي: الاكتشاف، والتكامل، والتطبيق والتعليم. وهو يرى أنه ضمن هذا النموذج يجب

الاعتراف بكل الوظائف وتقديرها: الاكتشاف مهم ليس فقط لتقدم المعرفة الإنسانية بل ولجودة البيئة الأكاديمية، والتكامل يشير لربط الحقل المعرفي بالحقول الأخرى اي ما يعرف بتداخل التخصصات. وهذا واجب الباحث إذ عليه أن يعرض حقله بشكل يجعله ذا صلة بغيره من الحقول وبالتالي ذا صلة بالمعرفة الإنسانية ككل. أما التطبيق فيركز على استخدام نتائج البحوث لعلاج مشكلات المجتمع. ويدخل في هذا المكون أنشطة خدمة المجتمع ذات الصلة بالحقل المعرفي. وفي النهاية يجب أن يجد النتاج البحثي طريقه للطلبة بشكل محتوى دراسي ونماذج. ويشمل المستفيدون من هذه الأنشطة الكيانات التجارية والمنظمات غير الربحية والروابط المهنية. وقد أوضح بوير تلك المعايير كما في الجدول (1).

الجدول (1)

معايير ومؤشرات للنتاج العلمي عند بوير(1997) Boyer

نوع النشاط	الغرض	مقاييس الأداء
الاكتشاف	تقديم معرفة جديدة من خلال البحث	– النشر في المنابر المحكمة – إنتاج و/أو أداء عمل خلاق ضمن الحقل – وضع البنية التحتية للدراسات في المستقبل
التكامل	ربط المعرفة في الحقل بالحقول الأخرى	– إعداد مراجعة شاملة للأدبيات – تأليف كتب للاستخدام في تخصصات أخرى – التعاون مع زملاء لتصميم أو تنفيذ مقرر معين
التعليم	استخدام نماذج تعليمية والقيام بممارسات تعليمية تحقق أقصى درجة من التعلم	– تطوير نظرية تعلم عبر البحث – تطوير واختبار المواد التعليمية – رعاية طلاب الدراسات العليا – تصميم وتنفيذ برنامج على مستوى النظام

أما في حقل الإدارة التربوية، فقد قام عطاري وجبران (2006) باشتقاق معايير لدراسة بحوث الإدارة التربوية العربية. وذكرا أنهما طورا هذه المعايير في ضوء علم

اجتماع المعرفة، وكتاب "بنية الثورات العلمية" لثوماس كوهن، ومراجعات نتاج البحث في الإدارة التربوية. وجدير بالذكر أنْ بعض هذه المعايير تنطبق على البحوث العلمية بشكل عام، ولكن بعضها خاصةً معيار الصلة والوصول يعكس طبيعة الإدارة التربوية كحقل تطبيقي. وقام عطاري لاحقًا (Atari, 2007) بتنقيح تلك المعايير ووضع مؤشرات لها كما يوضحها الجدول (2):

الجدول (2)

معايير عطاري (Atari, 2007) لدراسة بحوث الإدارة التربوية العربية

المعيار	المؤشرات
المثابرة Rigor	تراكم الإنتاج البحثي تطور الاهتمامات البحثية وجود مشروع فكري ترابط الدراسات
الاتصال العلمي Scholarly Communication	التأليف المشترك العابر للجامعة التأليف المشترك العابر للقسم التأليف المشترك العابر للتخصص عضوية الروابط المهنية
الروح النقدية Critical spirit	النقد الذاتي نقد الآخر
التقاليد العلمية Scientific Traditions	تشتت الإنتاج البحثي تراكم الإنتاج البحثي
الإسهام Contribution	الإضافة للمعرفة البشرية (بلورة نظريات، أو تعديلها، أو إعادة صياغتها، طرح البدائل، اكتشاف التناقضات، ...)
الصلة والوصول Relevancy and Accessibility	إشراك الممارسين انقرائية البحوث تطبيق البحث

وقد طورت الباحثة معايير عطاري (Atari, 2007) لدراسة بحوث الإدارة التربوية العربية، حيث أضافت معيارين جديدين هما: المعيار الأول هو تداخل التخصصات Interdisciplinarity. فالإدارة التربوية كما التربية عمومًا حقل متداخل التخصصات (Bullough, 2006). ولذلك يجب أنْ يحرص الباحثون في الحقل على الاستنارة على الأقل بالعلوم التربوية الفرعية الأخرى ثم العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الأخرى؛ والمعيار الثاني هو المعيار الثقافي Cultural Relevancy أي أنْ تعكس بحوث الإدارة التربوية ثقافة الأمة. وتستند إضافة هذا المعيار إلى ظهور أهمية البعد الثقافي في الإدارة التربوية ودوره في تعزيز الذاكرة الجمعية للعلماء Collective Memory. كما قامت الباحثة بتقسيم المعيار الأول وهو المثابرة إلى معيارين: المثابرة والصرامة العلمية.

التعقيب على الإطار النظري

استعرض هذا الجزء من الفصل الثاني تطور الإدارة التربوية كحقل معرفي، واستعرض عددًا من النظريات والنماذج التي تشرح إنتاج المعرفة واكتسابها والتي يمكن تطبيقها على إنتاج المعرفة واكتسابها في الإدارة التربوية، وانتهى بوضع قائمة معايير لبحوث الإدارة التربوية.

يتبين من عرض الأدبيات أنّ الإدارة التربوية كحقل معرفي ظهرت مع مطلع القرن الماضي عقب ظهور الإدارة التربوية كمهنة قائمة بذاتها في نهاية القرن التاسع عشر. وقد تمأسست الإدارة التربوية كحقل معرفي من خلال الجامعات، والمجلات، والروابط المهنية. ولكنها لم تكن يومًا في حالة كينونة جامدة بل صيرورة متغيرة، وذلك تأثرًا بالتطورات في الاقتصاد والسياسة والعلوم الأخرى. وقد أدى ذلك إلى التعددية النظرية والمنهجية.

فيما يتعلق بالنظريات التي تساعد على فهم الإدارة التربوية كحقل معرفي، فرغم ما قد يكون بين هذه النظريات من تعارض، إلا أنها جميعًا تؤكد على أنّ إنتاج المعرفة واكتسابها لا تتم في فراغ، بل هي محصلة تفاعل الباحث مع الوسط الأكاديمي أي جماعة العلماء، وأنّ الباحث رغم أهمية دوره فهو محكوم بقواعد وتقاليد علمية تفرضها جماعة العلماء ضمن سلوك اجتماعي معقد، يتضمن شبكة اتصالات شفوية وكتابية بين أعضاء الجماعة العلمية. ولكن يحدث من حين لآخر حسب نظرية كوهن انشقاقات عندما تفقد بعض النظريات قدرتها التفسيرية، وما تلبث بعض النظريات البازغة أنْ ترسخ ذاتها بانضمام المزيد من المنشقين إليها، فتصبح هناك تعددية نظرية ومنهجية. وهذا ما عبرت عنه نظرية "ميندي" بالوراثة والتباين والاختيار. إزاء هذه الحركة المستمرة يجب إخضاع المعرفة جديدها وقديمها وكذلك السلوك البحثي المتضمن في إنتاج المعرفة واكتسابها للفحص والاختبار. وهذا هو جوهر هذه الرسالة. ولا تتم عملية الفحص والاختبار اعتباطًا بل في ضوء معايير ومؤشرات. وقد تمّ اختيار المعايير التي اقترحها Atari (2007) مع معيارين آخرين أضافتهما الباحثة لاحقًا.

ثانيًا: الدراسات السابقة

تمّ الاطلاع على عدد من الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، من خلال الرجوع إلى بعض مكتبات الجامعات الأردنية، وقاعدة البيانات (ERIC) و(EBESCO) في مكتبة جامعة اليرموك، وقد تمّ عرضها وفقاً للترتيب الزمني بدءاً بالأقدم فالأحدث، وكما يلي:

أجرى نيكوليدس وجاينور (Nicolides and Gaynor, 1992) دراسة عن "القاعدة المعرفية للإدارة والنظرية التنظيمية في الجامعات الأعضاء في المجلس الجامعي للإدارة التربوية". استعرضت الدراسة (36) خطة لمساقات برامج الدكتوراة في الإدارة التربوية في الجامعات الأعضاء في المجلس الجامعي للإدارة التربوية UCEA. كان السؤال الرئيس في الدراسة: ما القاعدة المعرفية التي تشكل أساس برامج الدكتوراة في الإدارة التعليمية في تلك الجامعات، وهل تفسح تلك المساقات مجالا للمنظورات الجديدة؟ قام الباحثان بتحليل الأفكار والمفاهيم والموضوعات والأطر المفاهيمية التي تنعكس في تلك المساقات، ثم قاما بمقارنة نتائج التحليل بتوصيات اللجنة القومية للتميز في الإدارة التربوية (NCEEA) National Commission for Excellence in Educational Administration. بينت الدراسة أنّ المساقات التي جرى تحليلها أكدت على نظريات التنظيم التقليدية السائدة، وأنها ذات توجه وظيفي في إعداد القيادات الإدارية التربوية، وأنها تحصر شرعية المعرفة الإدارية التربوية بالمنهج العلمي. وبذلك فإن المساقات التي جرى تحليلها لم تعر انتباها لثلاثة توصيات رئيسة من توصيات اللجنة القومية وهي: ضرورة الاهتمام بالمنظورات الجديدة مثل المنظور النقدي والتفسيري، وضرورة التركيز على الجانب المعنوي الأخلاقي في الإدارة، والاهتمام بقضايا المرأة والأقليات.

في مراجعته لعدد من الدراسات عمل هوي (Hoy, 1994) على تقصي "المنظورات التقليدية والجديدة في بحوث الإدارة التربوية". ومن بين أهم النتائج التي توصل إليها أن تركيز الفكر الإداري التربوي لا زال حول التميز، والفعالية، وكفاءة الأداء، وليس حول الصواب في الأداء. وكان بين التوصيات الدعوة إلى نقاش عام حول الأخلاق في الإدارة، وإعادة بناء تصور عام لبعض المفاهيم مثل الفضيلة، والخير، والصواب، والمسؤولية في العمل الإداري. ومن بين النتائج أيضا أن معظم الفكر الإداري التربوي يعكس التوجه الوظيفي الذي يفترض وجود حقيقة موضوعية ونظاما اجتماعيا. وهذا التوجه أضيق من أن يستوعب تعقيدات الحياة التنتظيمية، ولذلك يحتاج على الأقل إلى الاستعانة بمنظورات أخرى مثل المنظور النقدي والتفسيري.

وقام عطاري (1998) بدراسة بعنوان "واقع العلاقات العلمية بين الباحثين من خلال تحليل الاستشهادات المرجعية في بحوث التربية الإسلامية" حيث قام الباحث بتحليل الاتصال العلمي بين الباحثين في التربية الإسلامية باستخدام تقنية "تحليل الاستشهادات المرجعية Citation Analysis". وباستخدام هذه التقنية حلل الباحث الاستشهادات المرجعية في مجلة "دراسات تربوية" التي كانت تصدر بالعربية، و"التربية الإسلامية ربع السنوية" التي تصدر بالانجليزية. ووجد أنّ النتائج بشكل عام تدل على فجوة اتصال بين الباحثين في التربية الإسلامية، كما وجد نسبة عالية من التشتت الموضوعي والوعائي في الاستشهادات المرجعية مما يعني إما أنّ مبحث التربية الإسلامية عابر للتخصصات أو أنه لم يستقر بعد كحقل معرفي قائم بذاته. ومن بين النتائج أن الإدارة التربوية كانت موضوعا مهمشا في المجلتين.

وفي دراسة بعنوان "إعادة النظر في البحث والمعرفة في الإدارة التربوية: التعلم للمعرفة، المعرفة للعمل، العمل للتعلم" طرح ريل وآخرون (Riehl et al, 2000) أسئلة عما

إذا كانت المعرفة المتوفرة ذات جودة عالية، وما إذا كانت تتناول القضايا الأكثر إلحاحًا وأهمية في الميدان، وما إذا كانت المعرفة تطبق فعلاً ولأية أغراض، وعما إذا كان من يولدون المعرفة هم فعلا مؤهلون لهذا الغرض. واستعرض الباحثون تاريخ المعرفة في الإدارة التربوية وطبيعتها وتطورها منذ ظهور الإدارة التربوية كحقل معرفي فرعي في أواخر القرن التاسع عشر، ومدى ارتباط المعرفة بالممارسة، كما استطلع الباحثون إمكانية التجسير بين أساتذة الجامعات والممارسين في الميدان لبلورة معرفة تتكامل فيها المعرفة الأكاديمية مع الممارسة. ورأى الباحثون أنّ دراسة من هذا النوع يمكن أن تتوزع على ثلاثة أبعاد: لماذا تجرى الأبحاث؟ ومن يقوم بالبحث؟ وكيف تجري البحوث؟ كما ناقشوا كيفية جعل برامج الدكتوراة منطلقًا لتدريب جيل من الباحثين الذين يجمعون بين البحث والممارسة. وقدموا دراسة حالة لواحدة من هذه البرامج في إحدى الجامعات. وفي النهاية قدموا التوصيات التالية: أنْ تقدم بحوث الإدارة التربوية معرفة جديدة، وهذا هو ما يتوقع من البحوث بشكل عام. أنْ تكون بحوث الإدارة التربوية ذات صلة لتحديد وتحليل وحل مشكلات تربوية مهمة، أنْ تستند البحوث التربوية إلى أرضية صلبة من الشواهد والدلائل والمرتكزات النظرية والمنطقية بحيث يمكن الثقة في استنتاجاتها، نشر المعرفة التربوية لجمهورها بطريقة فعالة؛ ويتضمن ذلك الحرص على انقرائية البحوث من قبل الممارسين وتوفير سبل وصول الجمهور المستهدف من ممارسين وأكاديميين للبحوث، إخضاع بحوث الإدارة التربوية للنقد العام وخاصة من قبل جمهور الممارسين.

وفي دراسة أندرسون وجونز (Anderson and Jones, 2000) "توليد المعرفة في الإدارة التربوية من الداخل إلى الخارج: وعود ومنزلقات بحوث الممارسين" انطلق الباحثان من الاعتقاد بفشل المعرفة المولدة في الجامعات في التأثير على الميدان. قام الباحثان بتطوير

قاعدة بيانات مكونة من دراسات منشورة في مجلات وملخصات رسائل دكتوراة، وأجريا مقابلات مع باحثين من الممارسين الإداريين. في ضوء ذلك تمّ مسح الموضوعات المختلفة التي طرقت في تلك الدراسات، وكذلك المناهج التي استخدمت فيها. توصل الباحثون إلى أنه بعكس البحوث التي يقوم بها باحثون أكاديميون لتنقل بعد ذلك إلى المؤسسات التربوية فإنّ البحث الذي يجري داخل المؤسسات التربوية يشكل رافعة قوية للتحسين التنظيمي والمهني والشخصي. ورغم أن الباحثين لا يدعوان إلى الإقلاع عن البحث التقليدي إلا أنهما يدعوان إلى استطلاع البدائل وإمكانية توليد المعرفة في الموقع "عندما يصبح الممارسون مولدي معرفة فإنهم سيميلون لتوظيف البحث حتى الخارجي منه". وناقش الباحثان استخدام كل من البحث الداخلي والخارجي وإمكانية التكامل بينهما لإثراء القاعدة المعرفية للإدارة التربوية.

وقام أوجوا وآخرون (Ogawa et al, 2000) بدراسة بهدف "تنظيم الميدان لتحسين البحث في الإدارة التربوية". ركزت الدراسة على سؤالين: إلى أي درجة يمكن أو يجب أن يركز البحث في الإدارة التربوية على مشكلات أو قضايا بحثية محددة لتحسين إنتاج المعرفة وإثراء القاعدة المعرفية؟ وإلى أي درجة يمكن أو يجب أن تنسق جهود الباحثين بهدف إثراء المعرفة؟ بدأ الباحثون بدراسة ما إذا كانت جهود الباحثين هي فعلا منظمة حول قضايا بحثية معينة. وبشكل أكثر تحديدا طرح الباحثون السؤال التالي: هل هناك موضوعات بعينها تشكل محور اهتمام الباحثين في سنة معينة؟ للإجابة على هذا السؤال قام الباحثون بتحليل الموضوعات المنشورة في حقل الإدارة التربوية في المجلات والكتب في عامي (1995) و(1996) وبحساب تكرار تلك الموضوعات. وقد أسفر البحث عن أن هناك بالفعل موضوعات بعينها تحظى باهتمام أكثر من غيرها ولكن هذا الاهتمام سرعان ما يتغير. كما كشفت النتائج عن وجود تنسيق بين الجهود البحثية وأن هذا التنسيق قد يكون رسميًا أو غير

رسميًا، وقد يكون كبيرًا أو فضفاضًا. ويعزى هذا التنسيق إلى وجود هيئات بحثية بعضها ممول فيدراليًا مثل مركز بحوث السياسات التربوية، والمجلس الجامعي للإدارة التربوية، واللجنة الفرعية للإدارة التربوية في الرابطة الأمريكية للبحث التربوي. أما عن تغير اهتمام الباحثين، فربما يعود إلى سعيهم لملاحقة الموضوعات الساخنة التي تقع ضمن اهتمام صانعي السياسة والممارسين والجمهور. فعندما ظهر اهتمام صانعي السياسة بالإدارة الذاتية لحق بذلك الباحثون. وهذا ناتج عن كون الإدارة التربوية حقلًا تطبيقيًا تتغير اهتمامات الباحثين فيه بتغير اهتمامات صانعي السياسة. ولكن من شأن ذلك أن يكرس تبيعة البحث للسياسة مما يجعل البحوث ذات طابع انتقالي وهذا لا يسهم في تقدم المعرفة.

وقامت موران وزملاؤها (Moran et al, 2000) بدراسة كمية نوعية للعلماء الأكثر غزارة في الإدارة التربوية وتقصت الفروق بين هؤلاء والعلماء العاديين. هدفت الدراسة التعرف على العادات البحثية لهؤلاء العلماء ومعرفة مصادر قيامهم بالبحوث ومعتقداتهم المتعلقة بطبيعة البحث في التربية وأهميته. تمّ اختيار (50) أستاذًا ممن اعتبروا الأكثر إنتاجية في ضوء عدد دراساتهم المنشورة في المجلات المتميزة في الإدارة التربوية ومساهماتهم. في المقابل تم اختيار (200) من العلماء العاديين. جمعت البيانات بواسطة الاستبيان والأسئلة المفتوحة ومن خلال تحليل السير الذاتية للمشاركين. تم تحليل البيانات من حيث الصفات الديموغرافية للمشاركين، نوعية تدريبهم، شبكاتهم الشخصية والمهنية، مؤسساتهم والدعم الذي يتلقونه منها، أولوياتهم وطموحاتهم وإسهاماتهم. لم تجد الدراسة فرقًا كبيرًا بين الفئتين سواء من حيث الخصائص الديموغرافية مثل العمر والجنس والحالة الاجتماعية (الزواج) والخلفية العملية التي سبقت التحاقه بجامعته الحالية أو المسئوليات المؤسسية أو الدعم. ولكن الفرق أنّ العلماء الأكثر غزارة يعملون في جامعات البحث الأولى

(حسب تصنيف كارنيجي). كما أن معظمهم درس في جامعات الدرجة الأولى البحثية فتهيأت لهم فرصة الاحتكاك بكبار العلماء، وتوفرت لهم المصادر، وأقاموا شبكة علاقات علمية. ومن ضمن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة وجود استراتيجية للنشر في مجلات الدرجة الأولى لدى العلماء الأكثر غزارة. وهؤلاء ينشرون بحدود (3) دراسات سنويًا في المجلات المتميزة، أو كتاب، أو فصل في كتاب، مقابل دراسة واحدة للعلماء العاديين. ولكن الأهم من ذلك هو المثابرة، فالعلماء الأكثر غزارة حافظوا على هذا الإيقاع بينما توقف العاديون. ولم يقتصر العلماء الأكثر غزارة على النشر في المجلات المتميزة بل نشروا أيضا في المجلات العادية إضافة للكتب وفصول في كتب.

وأشارت نسبة عالية من المشاركين من الفئتين إلى أنه من بين العوامل التي أثرت على إنتاجيتهم وجود إشراف متميز في مرحلة الدراسات العليا، وأساتذة يتبنون الطلبة خلال دراساتهم العليا ويوفرون لهم الرعاية المهنية من حيث تحديد المشكلات، وتصميم البحث والمضي به بل وإشراكهم في إجراء البحوث. كما أشار هؤلاء إلى دور الزملاء القدامى في رعاية القادمين الجدد للعالم الأكاديمي بعد التحاقهم بالعمل الجامعي. وأكد عدد من المشاركين على أن دعم الزملاء، وتوفر زملاء متميزين، إضافة للدعم العائلي أكثر أهمية من الدعم المالي والمؤسسي. ومن النتائج اللافتة للنظر أن العلماء الأكثر غزارة كانوا أكثر ميلاً لإشراك طلابهم في البحث والنشر، وأكثر صلة بالميدان وبالممارسين من العلماء العاديين.

الأكثر أهمية من بين النتائج هي الجوانب المعيارية Normative Aspects فالعلماء الأكثر إنتاجية لديهم أولويات وطموحات مختلفة، ومصفوفة قيمية مختلفة. إنهم يأملون في ترك بصماتهم على الحقل، وترك تراث أو حتى فكرة تستمر بعد حياتهم، ويتطلعون للإسهام في إثراء قاعدتهم المعرفية، ولديهم فضول ورغبة في إحداث فرق في هذا العالم. إنهم

يستمتعون ويشعرون بالبهجة لإجراء البحث، ولا يكترثون للضغوط، ويضعون لأنفسهم سقفا عاليا من التوقعات، ولديهم مستوى عال من الحس بفعالية الذات، ولديهم مستوى عال من حس المسئولية والالتزام والسعي للتميز. من جهة أخرى أورد العلماء الأكثر إنتاجية مستوى أقل من التذمر من الأعباء والشكوى من الأوضاع الشخصية والمؤسسية. لدى العلماء الأكثر إنتاجية قدرة على العمل المستقل، وهم من ناحية أخرى ذوو توجه كوني إنساني عالمي، وعلاقات وارتباطات تتجاوز جامعاتهم، كما إنهم كثيرا ما يتعاونون في البحث والنشر مع زملاء من خارج جامعاتهم وبلدانهم.

وأجرى بورك وهولبروك (Bourke and Holbrook, 2000) دراسة بعنوان "دور طلبة الدراسات العليا في نشر واستخدام البحث في المدارس والنظم المدرسية". وزع الباحثان استبانة على (1267) من طلبة الدراسات العليا في أستراليا لتقصي أثر البحوث التربوية في المدارس. وقد أورد ثلاثة أرباع المشاركين معدلات مرتفعة لأثر البحوث الجامعية على أنشطتهم ومعدلات أقل نسبيًا على مدارسهم. أما عن المجالات التي يؤثر فيها البحث التربوي فهي حسب الأهمية أولاً العمليات التربوية وثانيًا الجانب الاجتماعي من التعليم وأخيرًا المناهج.

من بين الأسئلة التي تضمنها الاستبيان سؤال يتعلق بـــ "مصادر الأفكار الجديدة في المدارس". وكانت النتيجة لافتة للنظر إذ جاءت الجامعات في المرتبة الرابعة بين مصادر المعرفة الجديدة تالية للزملاء داخل وخارج المدرسة وللروابط المهنية. وهذا يدل على الفجوة بين المدرسة والجامعة.

ولكن عندما سئل المشاركون حول الأسس التي تستند إليها الأفكار الجديدة قال معظمهم أن البحث هو الأساس الذي تستند إليه الأفكار الجديدة. ولكن ليس بالضرورة أن يكون البحث قد أجري في الجامعات.

وفي دراسة بعنوان "أصوات من الأعلى: التعلم من حملة الأستاذية" قام كاسل وسكولتز (Castle and Schultz, 2002) بتقصي تفكير (14) من أساتذة الجامعات من درجة أستاذ في جامعة كندية في وسط كندا (8 ذكور و6 إناث)، وجميعهم باستثناء واحد من البيض من أبناء الجيل الأول من المهاجرين تراوحت أعمارهم بين (40) سنة و(60) سنة وتراوحت خبرتهم في الأستاذية بين (سنة) إلى (20 سنة). وكان التركيز حول تأثير الأستاذية بالذات على حياتهم الأكاديمية، وكيفية رؤيتهم لمهنتهم ورؤية أدوارهم والتعامل مع بيئاتهم الأكاديمية. وأشارت النتائج إلى أنّ المشاركون ركزوا على الالتزام العلمي وحددوا أدوارهم على أنها غرس المعرفة وجعل الطلاب يرون العالم بعدسات جديدة مختلفة، ودفع الآخرين من خلال البحث لرؤية الأشياء بطرق جديدة، ومن تلك الأدوار البحث ورعاية الزملاء الجدد وترك تأثير في البلد والعالم وفي التخصص. كما أشارت النتائج إلى تفاوت رؤية المشاركين للأولويات ما الذي يأتي أولاً البحث أم التدريس.

وأشار المشاركون إلى أنّ الأستاذية تحقق مستوى عال من الرضا والابتهاج وقلة التوتر والقلق والإحساس بالضغوط، كما يتوفر للأستاذ وقت أطول للتدريس والخدمة والقيادة وكل ذلك يعزز الحرية والإبداع. ورفضوا جميعًا أنّ الأستاذية تعني عدم الاكتراث بجودة العمل أو إساءة استخدام اللقب أو تراجع الإنتاجية أو تخييب ظن الآخرين. ومما أكد عليه المشاركون أنّ الأستاذية تعني الاحترام من الآخرين والسمعة خاصة لدى الزملاء داخل وخارج الجامعة حيث كثيرون خارج الوسط الأكاديمي قد لا يميزون بين أستاذ واستاذ

مساعد، وقد أكدت النساء على الاعتراف والسمعة أكثر من الذكور. كما ذكر عدد منهم أنّ الأستاذية تعني تجاوز الذات والإيثار وعدم التوقف، والاهتمام بخير المجتمع والأجيال القادمة والاستمرار في التأليف والمشاركة في البحث خاصة من خلال التشبيك والمشاريع المشتركة.

ورأى المشاركون أنّ العمل للترقية جعلهم أكثر تنظيمًا لحياتهم وأكثر نجاحًا في إدارة ذواتهم وبيئاتهم وضبطًا لأدائهم والمحافظة على هويتهم المهنية. وقد أشار عدد منهم إلى أنهم قبل الحصول على اللقب أدركوا العناصر التي تتكون منها بيئتهم الأكاديمية وفهموا سياسة القوى وعملوا على إدارتها ووضع أولوياتهم تبعًا لذلك. فلقد تبنوا الدور الأكاديمي مبكرًا ونجحوا في إدارة متطلبات عملهم وفي التنظيم الذاتي وركزوا على تحقيق طموحاتهم وكان لديهم مستوى عال من الإحساس بفعالية الذات. وذكر عدد منهم أنهم عادة ما يقارنون بين أدائهم وأداء زملائهم.

وقام رافيلد وميبون وأورن (Rayfield, Meabon, and Ughrin, 2004) بدراسة حول الإنتاجية العلمية كمتطلب لعملية التثبيت في الخدمة لأساتذة الإدارة التربوية وبرامج التعليم العالي". كان السؤال الرئيسي "كيف يتم تحديد الإنتاجية العلمية لأساتذة الإدارة التربوية من أجل تثبيتهم في الخدمة في بعض أقسام الإدارة التربوية في الجامعات الأمريكية؟ وقام الباحثون بوضع معايير دقيقة ومنصفة لتقييم الإنتاجية العليمة. شارك في الدراسة (91) رئيس قسم في الجامعات الأعضاء في المجلس الجامعي للإدارة التربوية ورابطة دراسة التعليم العالي. أرسل استبيان لهؤلاء الذين تمّ اختيارهم. طلب منهم في الأداة أنْ يرتبوا حسب الأهمية الأنشطة المختلفة التي تشكل الإنتاجية العلمية من حيث الكم والنوع والأهمية للتثبيت، والحد الأدنى من المتطلبات للتثبيت في الخدمة.

وتوصلت الدراسة إلى أنّ غالبية المشاركين ذكروا أنه لا يوجد معايير حد أدنى للإنتاجية العلمية أو للأوراق المحكمة المطلوبة للتثبيت، وأنّ المعايير بشكل عام غامضة. ولكن كان هناك اتفاق عام بين المشاركين أنه لا يمكن استخدام أي عمل آخر مثل العمل الإداري أو النشر في مجلات غير محكمة أو كتب أو أوراق مؤتمرات كبديل للأوراق المحكمة كمؤشر على الإنتاجية، ولكن يمكن اعتبارها عوامل مساعدة بل وضروري توفرها. وذكر معظم المشاركين أنّ التثبيت لا يعتمد على كم البحوث بل أيضًا على جودتها، ويستدل على ذلك من خلال المجلات التي نشرت فيها البحوث. وهناك مشاركون اشترطوا للتثبيت تمكن عضو هيئة التدريس من الحصول على منح بحثية، وأنْ يكون دُعي لمؤتمرات وليس فقط شارك فيها.

وقامت موران وبيكر (Moran and Becker, 2004) بدراسة للباحثين الأكثر غزارة في ميدان التربية بشكل عام ودور المعرفة الضمنية في حياتهم الأكاديمية. استخدم الباحثان "إطار المعرفة الضمنية" كإطار تفسيري للبحث الذي هدف إلى تقصي العوامل التي تؤدي إلى إنتاجية الباحثين. تم تحديد (50) باحثاً ممن اعتبروا طبقاً لمعايير معينة "الأكثر إنتاجية" ثمّ أجريت مقابلات مع (16) منهم. وأسفرت الدراسة عن أنّ الباحثين الأكثر غزارة لديهم منظومة قيمية تجعل من البحث أولوية لديهم في غمرة الأولويات المتضاربة. وهذا ما يجعلهم مثابرين في مسار العملية البحثية من البدء للنهاية. كما يتمتع هؤلاء الباحثين بقدرة فائقة على ضبط الوقت والمشاعر لدى تعرضهم للضغوط والمنغصات. ولدى هؤلاء شبكات دعم وتعاون في المجال الأكاديمي.

وجدت الدراسة أيضًا أنّ هؤلاء يتسمون بمحبة وحس جمالي نحو البحث (يعشقون البحث) ولديهم دوافع ومهارات للمثابرة والاستدامة البحثية. وقد حظوا بفرصة للتدرب على

المهارات البحثية خلال دراساتهم العليا والعمل مع فرق بحثية. وقد مروا بخبرة الاندماج والتطبيع البحثي وحياة البحث وتعلموا الإعلاء من شأن البحث. كما طوروا قدرة على العثور على مشكلات بحثية وقدرة على التصميم البحثي وإجراء الدراسات وكتابة النتائج والرجوع للمراجع. كما تهيأ لهم مشرف قدوة قام بتعهدهم خلال دراساتهم العليا وما بعدها وهي الفترة التي يتعلم خلالها الباحث عادات البحث والاتجاهات الايجابية نحوه وهي عوامل حاسمة في التأثير على النشاط البحثي والنشر. ومن خلال ذلك يكتسب الباحث خبرة صريحة وضمنية تتعلق بإجراء البحوث ونشرها. ومن أنواع الخبرة الضمنية التي توفرت لدى هؤلاء الباحثين حسب ما كشفت عنها الدراسة: التعاون والدعم الاجتماعي، التكيف مع المتطلبات المتنافسة، التلاؤم مع السياق المؤسسي، الوصول للمصادر، وضع أجندة بحثية، الاتصال بالممارسين، معرفة الذات، الثقة بفعالية الذات والقدرة على التغلب على العوائق، مهارات الكتابة والنشر والتعامل مع تقارير المحكمين، والمحافظة على التركيز والمثابرة.

وتتناول دراسة هيك وهالنجر (Heck and Hallinger, 2005) حالة البحث في القيادة والإدارة التربوية كحقل معرفي بين (1990) حتى (2005). ناقشت الدراسة دور مراجعة البحوث كوسيلة لتحديد الاتجاهات السابقة، والتحديات الراهنة، والتوجهات المستقبلية في الحقل. توصلت الدراسة إلى خمس استنتاجات رئيسية. أولًا: أنه لا يوجد اتفاق كبير على المشكلات المهمة التي على الباحثين بحثها بالمقارنة مع ما كان عليه الوضع في الماضي؛ ثانيًا: أنّ الاتجاهات البحثية متغيرة حيث عدد متزايد من الباحثين يقارب القيادة والإدارة من الزاوية الإنسانية الأخلاقية وليس العلمية؛ ثالثًا: أنه رغم ظهور كثير من المناهج البحثية إلا أنّ الدراسات الميدانية لا زالت تتصدر المسرح؛ ورابعًا: التردد في تقييم جدارة المفاهيم والمناهج البحثية المختلفة وفق معايير متفق عليها مما يجعل الباحثين والممارسين وصناع

القرار يحتكمون لذاتيتهم لتقرير المعرفة النافعة المشروعة؛ وأخيرًا: استمرار التسيب المنهجي في الدراسات الميدانية الكمية مما يترك أثره على الباحثين في المستقبل.

كما قام جبران وعطاري (2006) بـــ "تحليل بحوث الإدارة التربوية العربية المنشورة في بعض المجلات التربوية العربية المحكمة في ضوء علم اجتماع المعرفة ونظرية "بنية الثورات العلمية". وهدفت هذه الدراسة إلى تحليل بحوث الادارة التربوية المنشورة في تسع عشرة مجلة تربوية عربية محكمة ومقارنة ذلك بتلك المنشورة في مجلة "الادارة التربوية ربع السنوية" الأمريكية منذ (1984) في ضوء علم اجتماع المعرفة ونظرية "بنية الثورات العلمية". وكشفت الدراسة عن وجود كم متواضع من الدراسات العربية (70 دراسة) مشتتة في تسع عشرة مجلة عربية، مقابل (492) دراسة أجنبية في مجلة واحدة هي مجلة "الإدارة التربوية ربع السنوية" الأمريكية. وأشارت الدراسة إلى أنّ غالبية الإنتاج في المجلات العربية ومجلة "الإدارة التربوية ربع السنوية" الأمريكية هو من إسهام الأكاديميين أكثر من الممارسين، ومن الرجال أكثر من النساء، إلا أنّ نسبة إسهام المرأة في مجلة "الادارة التربوية ربع السنوية" الأمريكية مرتفع بشكل واضح. من ناحية أخرى فالمنهج الوصفي الذي يستخدم الاستبيان أساساً وأسلوب التحليل الكمي هو السائد في الأدبيات العربية بينما يميل كتاب مجلة "الادارة التربوية ربع السنوية" الأمريكية إلى التنويع في مناهج البحث وأدوات جمع البيانات وأساليب التحليل. وأظهرت الدراسة أنّ الدراسات العربية كانت في معظمها استطلاع آراء عن مهام وأدوار ومهارات الادارة التربوية، بينما اهتمت الدراسات في مجلة "الإدارة التربوية ربع السنوية" الأمريكية بتطوير النماذج الإدارية والبحث عن منظورات فكرية لها وتقصي تطبيقها في الواقع. وفيما يختفي الحس النقدي من الدراسات العربية نجد اهتماماً ملحوظًا بالنقد في مجلة "الادارة التربوية ربع السنوية". كما كشفت

الدراسة عن ميل الباحثين في المجلات العربية ومجلة "الإدارة التربوية ربع السنوية" للتأليف المنفرد، مع وجود قدر من التعاون "عبر الجامعات" بين كتاب مجلة "الإدارة التربوية ربع السنوية" أكثر مما لدى الكتاب العرب. وتوحي هذه النتيجة، مع طبيعة التوزيع الجغرافي للباحثين بوجود فجوة اتصال بين الباحثين العرب.

وفي دراسة أجراها فرانس (France, 2007) في نيوزيلندا حول السلوك البحثي للباحثين وهم ينتجون المعرفة بهدف تحديد أفضل الممارسات البحثية للباحثين "المتميزين" تبين أنّ هناك القليل من الانتباه لاختيار وتصميم وإجراء الأنشطة البحثية، والقليل من التقصي لممارسات الباحثين. كما كان من بين النتائج أنّ الباحثين الجدد عمومًا يلجأون لمجلات ليست في حقلهم كمنافذ للنشر، وأنّ احتمال القبول والرفض له تأثيره على اختيار الباحث للموضوع. كما وجد أنّ القيام بالتدريب على تقييم البحوث له تأثيره على اختيار الموضوع وأنّ بعض النتاج الأولي للباحث يبدأ من الأطروحة، إذ يُعاد كتابتها أو كتابة بعض أجزائها في شكل دراسات في مجلات. وتوصلت الدراسة إلى أنّ للتثبيت في الخدمة أثرًا على الإنتاجية البحثية حيث يقل معدل النشر السنوي. ووجدت الدراسة أنّ للحوافز الداخلية للباحث أثرًا على إنتاجيته، كما أنّ هناك تأثيرات للمؤسسة مثل فلسفة المؤسسة والتوقعات وتوفر المصادر. وهناك كذلك الخصائص الشخصية للباحث مثل المهارات والخبرات وخصائص الباحث الفرد والممارسة والعادات والروتينات اليومية. وهناك ايضًا دور للروابط المهنية والبيئات التنظيمية.

وأفصحت دراسة (جودة، 2007) حول السياق الأكاديمي وحالة البحث الجامعي، عن أهمية الخطط والبرامج المعدة لإعداد وتأهيل الباحثين للتمكن من إنتاج المعرفة، كما كشفت عن أهمية التسهيلات والخدمات الجامعية، والإشراف العلمي في اكتساب المعرفة العلمية،

موضحة بروز عدة تحديات يواجهها الباحثون أثناء اكتساب مهارات إنتاج المعرفة، لاسيما البنات منهم، على رأسها ضعف القدرات والكفايات البحثية، الأمر الذي يقلل من ضمان جودة المنتج المعرفي. وأفصحت الملاحظات المباشرة لأداء الطلاب في عملية إعداد أطروحاتهم عن تعرضهن لتحديات متعددة تتصل: بكيفية وضع مخطط الأطروحة، وسلامة تصميمه، وضعف القدرة على متابعة التراث السابق، لاسيما الأجنبي، والقصور النظري والمنهجي اللازم لمساعدة الطالب على السير في عملية إنتاج المعرفة، علاوة على المهارات المختلفة المساعدة على إمكانية إنتاج المعرفة، علاوة على التحديات الثقافية، وتحديات النوع، والتفرغ الكامل لإعداد الأطروحة. ونتيجة لاستمرار تلك التحديات، لاسيما لدى الإناث، كشفت البيانات الإحصائية المتعلقة بأفواج الطلاب المسجلين في الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس عن تعثر البعض منهم، لاسيما البنات، وانسحاب عدد كبير منهم من الدراسة طواعية من الطالبات، أو الانسحاب بطلب من الجامعة، أو الانسحاب الرسمي بعد التسجيل، أو الحرمان المؤقت، أو التأجيل، ويشكل هذا التسرب من برامج الدراسات العليا عملية هدر في التعليم العالي، الأمر الذي يدعونا إلى محاولة فهم آليات عملية اكتساب المعرفة وإنتاجها لدى الطالبات في قطاع الدراسات العليا، والوقوف على التحديات التي تواجهه.

وكشفت دراسة (الجرف، 2007) عن صعوبات استخدام الطالبات لمصادر المعلومات الإلكترونية، حيث تبين أنّ (13%) من طالبات الدراسات العليا يستخرجن بعض الأبحاث باستخدام محركات البحث مثل Google, Altavista, Yahoo، وأفادت الطالبات اللاواتي يستطعن استخدام محركات البحث، أنهن مبتدئات، ويبحثن فيها باللغة العربية؛ نتيجة ضعف لغتهن الإنجليزية، ولا يستخدم قواعد المعلومات المتخصصة مثل ERIC إلا (4%) من طالبات الدراسات العليا، وبدرجة قليلة، كما أشرن إلى أنهن لم يتلقين أي تدريب على

البحث الإلكتروني في أي مكان. كما أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية أنّ القليل من أساتذة مقررات الدراسات العليا يكلفون الطالبات استخراج الأبحاث من الإنترنت، ولا يقومون بتدريب الطالبات على أي من مصادر المعلومات الإلكترونية. وحتى بعض طالبات الدراسات العليا المتخصصات في الحاسب الآلي، وتقنيات التعليم لا يستطعن استخراج الأبحاث من الإنترنت، وبعض الطالبات في القسم نفسه لا يستطعن استخدام الحاسب على الإطلاق؛ حيث إن القسم لا يشترط ذلك للالتحاق بالدراسات العليا. أما في مادة ندوة وبحث فيستخدم (3%) فقط من الطالبات الإنترنت للحصول على المعلومات. وتمثلت تحديات قدرة الطالبات على البحث في قواعد المعلومات الإلكترونية في: ضعف اللغة الإنجليزية، وعدم إمكانية الاتصال بقواعد المعلومات من الحرم الجامعي، وعدم المعرفة بوجود هذه القواعد في المكتبة المركزية وعدم معرفة كيفية استخدامها، وأبدين رغبتهن الشديدة في التدرب على مهارات البحث الإلكتروني.

وأجرت حياصات (2008) دراسة بعنوان " تحليل واقع الرسائل الجامعية كنتائج معرفية في تخصص الإدارة التربوية ومدى توظيفها في القطاع التعليمي في الأردن" هدفت إلى الكشف عن درجة توافر معايير النتاجات المعرفية للرسائل الجامعية في تخصص الإدارة التربوية ودرجة أهميتها للقطاع التعليمي في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتحليل محتوى (120) رسالة ماجستير ودكتوراه في جامعة اليرموك خلال الفترة (1999- 2006) موزعة على ثمانية مجالات للتعرف على درجة توافر المعايير في تلك الرسائل، وقامت الباحثة بإعداد وتطوير استبانه للعينة مكونة من (60) أكاديميًا وقائدًا ومعلمًا للكشف عن درجة الأهمية والتوظيف المعايير. وقد توصلت الدراسة إلى أنّ توافر المعايير

في كتابة الرسائل وإعدادها كانت بدرجة متوسطة. وكما أوضحت الدراسة وجود فروق ذي دلالة إحصائية لمتوسط تقديرات الأكاديميين عند جميع مجالات المقارنة.

وأجرت تيان (Tien, 2008) دراسة بهدف تحديد صلة البحث التربوي بالترقيات الأكاديمية في هونغ كونغ. وقد استخدمت الباحثة الاستبيان. ومما أسفرت عنه الدراسة أنّ منتجي البحوث من أساتذة الجامعات ينشرون من أجل الترقية وكذلك بدوافع أخرى خارجية وداخلية. ومن بين الدوافع زيادة الدخل الشخصي، والمشاركة في مؤتمرات وما يرتبط بها من سفر، وكذلك عقد ورش ودورات والحصول على إجازة تفرغ علمي. كما وجدت الدراسة أنّ بعض الأساتذة تقل إنتاجيتهم بل قد تتلاشى بد حصولهم على الأستاذية. وهناك آخرون يعوضون عن ضعف إنتاجيتهم بالعمل على تسلم مناصب إدارية.

وفي دراسة بعنوان "اقتحام النادي الذكوري: استاذات الإدارة التربوية" قامت ميرتز (Mertz, 2009) بدراسة من خلال الروايات التي قدمها عدد من النساء اللواتي اقتحمن مبكرًا أقسام الإدارة التربوية في الجامعات الأمريكية التي عادةً ما كانت توصف بأنه يسيطر عليها الذكور والبيض. قامت الباحثة بتحليل تلك الروايات وتبين المشكلات التي واجهتهن. وقد انطلقت الباحثة من ملاحظتها استمرار تغييب صوت النساء في المناقشات والمنابر الخاصة بالإدارة التربوية رغم حضورهن حاليًا كأعضاء هيئة تدريس. وأشارت الباحثة إلى حقيقة أنّ النساء منذ مطلع القرن الماضي أصبحن الأكثرية في المدارس الأمريكية إلا أنهن لا زلن أقلية من حيث المناصب الإدارية في المدارس.

وأشار تحليل الباحثة للروايات إلى اختلاف بين المشاركات فمنهن من ذكرت أنها لقيت استقبالاً حارًا في الأقسام التي التحقت بها مما ساعدها على القيام بمتطلبات الدور. كما ذكرت بعض المشاركات أنّ الأساتذة المشرفين كانوا وراء التحاقهن بالجامعات بعد الحصول

على الدكتوراه، وتذليل العقبات التي واجهنها. في المقابل أشارت إحدى المشاركات للصعوبات التي واجهتها والتي وصلت درجة التحرش الجنسي والابتزاز وتشويه السمعة عندما رفضت الرضوخ للأقوياء في تلك الجامعة. ولم يتغير الأمر إلا بعد أنْ أُدخلت قوانين تجرم التحرش الجنسي.

لكن وجه التشابه بين جميع المشاركات أنهن لم يكن يقصدن الالتحاق بالعمل في الجامعات بل جاء الأمر مصادفة وبتشجيع من الآخرين. ولأنّ دخولهن عالم الجامعات كان دون تخطيط منهن فقد شعرن بالتخوف من النظرة الدونية لهن وعدم أخذهن مأخذ الجد. وبسبب ذلك اتسمت السنوات الأولى لعملهن بالتخبط، كما كانت العلاقات مع الزملاء غير مريحة وكثيرًا ما كُنَّ يُستبعدن من بعض اللجان والأنشطة خاصة الإجتماعية. وكان هذا يؤدي للاغتراب والعزلة. كما أشارت بعض المشاركات إلى شعور الذكور بالتهديد نتيجة اقتحام النساء لهذا الحقل الذي كان مقصورًا على الذكور. وفوق ذلك واجهت هؤلاء الأستاذات مشكلات مع النساء اللواتي يعملن سكرتيرات وفي مناصب غير أكاديمية. وكانت تلك المشكلات تعزى لسبب واحد "الغيرة".

وقام سويتزر (Sweitzer, 2009) بدراسة تتبعية اعتمدت على المقابلات مع دفعة من (12) طالب دكتوراه خلال سنتهم الأولى في خمس تخصصات ذات علاقة بالأعمال في جامعة ذات توجه بحثي لتفحص تأثير جماعاتهم الشخصية أو "شبكة علاقاتهم" والتي عرفها بأنها "مجموعة الأشخاص الذين يحددهم المبحوث باعتبار أنّ لهم أثرًا كبيرًا في مساعدته" من غير المشرف والزملاء، وأي نوع من المساعدة قدموها له. كان سؤال الدراسة "أي دور تلعبه العلاقات في حياة طالب الدكتوراه؟" وقدمت الدراسة نماذج نظرية حول الموضوع خاصة "نموذج شبكة العلاقات الاجتماعية" ونموذج "التطبيع الاجتماعي".

وجد الباحث أنّ بعض هؤلاء يعتمدون اعتمادًا أكبر على الجماعة الأكاديمية بينما يعتمد آخرون على شبكة من العلاقات داخل وخارج الجماعة الأكاديمية. ولم يكن هناك ارتباط لهذه النتيجة بالخصائص الشخصية للمستجيبين.

اهتم الباحثون بدور العلاقات في حياة طلبة الدكتوراه وقد حظي دور المشرف الأكاديمي والزملاء باهتمام كبير ولكن قلما اهتم الباحثون بدور آخرين خارج النطاق الأكاديمي.

وفيما يتعلق بنظرية التطبيع الاجتماعي فقد عرف "سويتزر" التطبيع بأنه عملية اكتساب المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تحدد درجة فعالية الأفراد في المجتمع. وحسب هذه النظرية يكتسب الطلاب المعلومات الضرورية. وتتكون عملية التطبيع من مراحل ففي المرحلة الأولى يكتسب الطلاب لغة تخصص بعينه ويبدأون بالتآلف مع الدور الجديد. وفي هذه المرحلة تتطور علاقة الطالب مع الزملاء والأساتذة.

ولكن نظرية أو نموذج التطبيع لا يكفي حيث أنها لا تشير إلى دور العلاقات خارج الجماعة الأكاديمية. من هنا جاءت نظرية أو نموذج "شبكة العلاقات الشخصية" التي تؤثر في التطور المهني للطالب واكتسابه المعلومات ورضاه عن البرنامج. قد تشمل شبكة العلاقات الشخصية الأصدقاء وأفراد الأسرة وأعضاء مؤسسات الأعمال وقد يشمل دورهم تقديم النصح وتوفير جو ودي. يمكن القول هناك شبكة علاقات شخصية وشبكة علاقات مهنية (أكاديمية).

يشرح "سويتزر" الفكرة على النحو التالي: الطالب يدخل برنامج الدكتوراه بفروقات فردية رئيسية يحتمل أنْ تؤثر على خبرته. وتبدأ شبكة العلاقات تأثيرها على خبرة الطالب وتوجهاته وتطلعاته وأدائه وعلى هويته المهنية بشكل عام وتطلعاته ما بعد التخرج: مثلًا هل

توجهه بحثي أم تعليمي، المكان الذي يتطلع للنشر فيه، والدور الذي يتطلع لأدائه في الحياة مستقبلًا وأولوياته ومستوى أدائه (الطموح للتميز والتطلع للدور الاعتيادي). في ضوء ذلك صنف "سويتزر" مبحوثيه إلى قابلين للتطبيع وعصيين. المجموعة القابلة مستعدة لقبول الرسائل والتوقعات التي توصل إليها عبر عملية التطبيع والثانية بالعكس.

هدفت دراسة أوبلاتكا (Oplatka, 2009) بعنوان "حقل الإدارة التربوية: مراجعة تاريخية للمحاولات العلمية لإدراك الهويات المفاهيمية والمعاني والحدود في ستينيات القرن الماضي وما بعده" إلى القيام بمراجعة تاريخية لحقل الإدارة التربوية لتحديد القضايا التي كانت مثار جدل في منذ ستينيات القرن الماضي حتى مطلع الألفية الثالثة، والتطورات التي طرأت على ذلك الفكر والقضايا والاهتمامات المنهجية والمفاهيمية والفلسفية والإفادة من ذلك للمستقبل. من أجل ذلك قام الباحث بتحليل الدراسات المنشورة في ثلاث مجلات في الإدارة التربوية وهي "مجلة الإدارة التربوية" التي تصدر في أستراليا، و"مجلة الإدارة التربوية ربع السنوية" الأمريكية، و"مجلة الإدارة التربوية والقيادة" البريطانية وجميعها صدرت في ستينيات القرن الماضي، والتي مثل ظهورها ما يعرف بمرحلة "مأسسة" الإدارة التربوية كحقل معرفي.

أسفرت نتائج التحليل عن تبين أربع اهتمامات في الميدان خلال تلك السنوات: مكانة العلوم الإجتماعية في الميدان، نطاق وطبيعة القاعدة المعرفية للحقل، جدلية التطبيق–العلم، وطبيعة الكتابة.

بخصوص "**مكانة العلوم الإجتماعية في الحقل**" فالتحليل يشير إلى استعارة الإدارة التربوية مفاهيم ونظريات تلك العلوم فأصبحت الإدارة التربوية أكثر تخصصا واعتمادا على المنهج الكمي.

وأشارت النتائج إلى بعض الموضوعات التي كانت محور تلك الأوراق مثل التخطيط والقيادة الديموقراطية وصنع السياسات، والتمويل، واتخاذ القرار، والدافعية، والرضا، وبرامج الإعداد، والقيادة، والسلوك الإداري، وثنائية السلطة والبروقراطية، والهيكل التنظيمي، والتقييم، والأدوار التربوية، وتحصيل التلاميذ، والدراسات المقارنة. ولكن كان هناك افتقار للحدود الواضحة، والقاعدة المعرفية المتراكمة للحقل مع صعوبة تبين خطوط بحثية تتمحور حولها الدراسات، وضعف في التماسك المفاهيمي، هذا إضافة إلى عدم التواصل بين أعضاء الجماعة العلمية وعدم البناء على بعضهم بعضا.

أما بشأن جدلية "ثنائية العلم والتطبيق" فإنّ الأوراق التي تم تحليلها تشير إلى الإعلاء من شأن المعرفة المنتجة باستخدام الطريقة العلمية على المعرفة المستقاة من الخبرة.

وقام هالنجر (Hallinger, 2011) بدراسة بعنوان "مراجعة ثلاث عقود من رسائل الدكتوراة التي استخدمت مقياس تقييم الإدارة التعليمية لمدير المدرسة: تسليط العدسة على التقدم المنهجي في القيادة التربوية". جاءت الدراسة كما يقول صاحبها في سياق سلسلة الدراسات التي تهدف مراجعة البحث في الإدارة التربوية. تم مراجعة (126) رسالة دكتوراة أجريت على مدار العقود الثلاث السابقة، واستخدمت مقياس تقييم الإدارة التعليمية لمدير المدرسة. حللت الدراسة الاتجاهات البحثية والأفكار التي تمركزت حولها الرسائل والنماذج المفاهيمية التي اهتدت بها وتصاميمها البحثية وأدواتها الإحصائية. وجدت الدراسة أنّ الاهتمام بموضوع القيادة التعليمية للمديرين ظل متواصلًا قويًا على مدار الفترة السابقة. كما وجدت الدراسة تحسناً في منهجية البحث ولكن الأطر المفاهيمية والمناهج البحثية المستخدمة في الرسائل ككل لم تكن ملائمة لتسهم في المعرفة النظرية أو العملية في هذا الحقل المعرفي. وقد عززت الدراسة نتائجها بإجراء تحليل لاحق للاستشهادات المرجعية

Citation Analysis من قبل الباحثين الآخرين بشكل عام ومن قبل أصحاب تلك الرسائل أنفسهم. وقد وجدت الدراسة أنّ هذه النتائج كانت هي ذاتها بغض النظر عن الجامعات التي منحت الشهادة ومستواها أو تصنيفها (جامعة تدريس أم جامعة بحث).

التعقيب على الدراسات السابقة

استعرضت الباحثة (22) دراسة، وقد وضعت معايير للدراسات التي تمّ اختيارها على النحو التالي. وقد التزمت بها ما أمكنْ:

1- معيار الموازنة بين الحداثة والاستمرارية Continuity and Recency انطلاقًا من أنّ المعرفة تتقدم بالتراكم والتطور، مع الوضع في الاعتبار ألا تكون الحداثة شكلية بالاعتماد على سنة النشر وحسب، فهناك كتابات تكون قيمتها عابرة للزمن، والعكس صحيح "يموت رديء الشعر من قبل أهله – وجيده يبقى وإنْ مات قائله". في ضوء ذلك هناك (11) دراسة ينطبق عليها معيار السنوات الخمس الأخيرة، وهناك دراستان عام 2004، و (9) دراسات بين (1992-2000).

2- معيار الصلة والتداخل المعرفي Relevancy and Interdisciplinarity فهناك (13) دراسة ذات صلة مباشرة بالإدارة التربوية وهناك (9) دراسات بعضها في ميدان التربية، وبعض آخر في ميادين قريبة مثل علم الاجتماع أو إدارة الأعمال أو علوم أخرى. كما يعني معيار الصلة أنْ تكون الدراسات ذات صلة قوية بمكونات الدراسة الحالية.

3- معيار التوازن بين الدراسات العربية والأجنبية ولكن لم يكن ممكنًا الإلتزام بذلك فالدراسات العربية (5)، والدراسات الأجنبية (17) وذلك لقلة الدراسات العربية في هذا المجال حسب علم الباحثة.

4- معيار الإطّلاع المباشر First Hand Knowledge وذلك بعدم عرض دراسات مأخوذة من ملخصات أو دراسات مأخوذة من دراسات أخرى، ولكن أشارت الباحثة لمثل هذه الدراسات في متن الرسالة حيث لزم الأمر.

5- معيار الجودة Quality، تتميز الدراسات التي عرضتها الباحثة بأنّ معظمها نشر في مجلات الدرجة الأولى في الإدارة التربوية (First Tier Journals) والتي استمرت في الصدور منذ (40) عامًا على الأقل مثل مجلة "الإدارة التربوية ربع السنوية" (الولايات المتحدة) و "مجلة الإدارة التربوية" (أستراليا) و "مجلة الإدارة والقيادة التربوية" (بريطانيا)، وهي المجلات الأكثر تأثيرًا على الباحثين في الإدارة التربوية على مستوى العالم حسب معايير الاستشهاد والتأثير Citation and Impact Factors (Richardson and McLeod, 2009). وليس من بين تلك الدراسات سوى رسالة دكتوراة واحدة وكتاب (هو في الأصل دراسة بحثية). وهناك عدد من تلك الدراسات لأعلام في الإدارة التربوية مثل (Hoy, Pounder, Moran) وغيرهم.

ويمكن تصنيف الدراسات التي تمّ استعراضها إلى:

- دراسات تعنى بالسلوك العام والبحثي لمنتجي المعرفة أو بجانب محدد من سلوكهم (عطاري، 1998; Moran and Becker, 2004; Castle and Schultz, 2002; France, 2007; Tien, 2008).

- دراسات اهتمت بالسلوك البحثي لمكتسبي المعرفة خاصة طلبة الدراسات العليا (الجرف، 2007؛ جودة، 2007؛ Bourke and Holbrook, 2000; Sweitzer, 2009).

- دراسات اهتمت بتحليل بحوث الإدارة التربوية بوصفها نتاجات معرفية وبتقديم مقترحات للارتقاء بتلك البحوث (حياصات، 2008؛ جبران وعطاري، 2006؛ Nicolides and Gaynor, 1992; Hoy, 1994; Riehl et al, 2000; Anderson and Jones, 2000; Ogawa et al, 2000).

- استخدمت الدراسات السابقة مناهج وأدوات بحث متعددة مثل الاستبيان (حياصات، 2008؛ Tien, 2008) والمقابلات (Castle and Schultz, 2002; Moran and Becker, 2004; Sweitzer, 2009;) والمنهج البيبليومتري وتحليل الاستشهادات المرجعية (جبران وعطاري، 2006)، وتحليل المضمون لدراسات منشورة وسير ذاتية وخطط دراسية (Oplakta, 2009; Nicolidis and Gaynor, 1992; Hoy, 1994; Riehl et al, 2000; Anderson and Jones, 2000; Ogawa et al, 2000).

وبعد استعراض الدراسات السابقة، يمكن القول أنّ دراسات السلوك البحثي في الإدارة التربوية لا زالت قليلة، وتكاد تكون معدومة باللغة العربية حسب علم الباحثة. وحسب تعبير سويتزر (Sweitzer, 2009)"لم يكتب الكثير حول كيف يختار الباحثون أفكارهم البحثية ويصممون ويجرون دراساتهم وينشرونها. الدراسات السابقة استخدمت فيها الطرق الكمية وقلما طلب من الباحثين وصف سلوكهم".

هذا هو ما يميز هذه الدراسة الحالية التي تتناول موضوعاً لم يكتب فيه الكثير بالعربية بالذات. من ناحية أخرى فتتميز هذه الدراسة باستخدام مناهج البحث المتعددة

Mixed Research Methodology، وهو منحى جديد في بحوث الإدارة التربوية وتحديداً العربية التي تعتمد الاستبيان في الأعم الأغلب، رغم أنّ بعض الباحثين أخذوا مؤخرًا يدعمون المنهج الكمي ببعض المقابلات. وعلى أية حال، فقد أفادت الدراسة الحالية من المعرفة التي تضمنتها الدراسات السابقة والأدوات التي استخدمتها. وربما تتميز هذه الدراسة أيضًا بأنها تأتي في إطار مشروع فكري يتبناه المشرف ويثابر عليه منذ (15) سنة تقريبًا، وهو توجه قليل في الإطار العربي أنْ يعمل طالب ضمن مشروع فكري للمشرف. ولكنه توجه مهم لإحداث تراكم فكري وصلة بين الأجيال المتعاقبة من الباحثين.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفًا لمنهج الدراسة، ووصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، وأدواتها، وصدقها، وثباتها، والمعالجة الإحصائية التي تمّ استخدامها للإجابة عن أسئلة الدراسة.

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة طرائق البحث المتعددة (Mixed Methods Study)، وهو توجه يتزايد الأخذ به بعد تبين القصور في المنهج الكمي والكيفي (Leech et al, 2009). ويطلق على التعددية المنهجية الموجة الثالثة بعد موجتي المنهج الكمي والكيفي (Wheeldon, 2010). ويعزو اليس وتيدي (Alis and Teddie, 2010) التزايد في استخدام التعددية المنهجية في التربية إلى أنّ التربية حقل تطبيقي شأنها في ذلك شأن التمريض والطب حيث أيضًا يتزايد التوجه للأخذ بالتعددية المنهجية. وقد جمعت أغلبية الدراسات التي استخدمت التعددية المنهجية بين الاستبانة والمقابلة. ويفرق بعض الباحثين بين مجرد الجمع بين الاستبانة والمقابلة دون مطابقة (Juxtaposition) ويعتبرونه طريقة "شبه تعددية" (Quasi Mixed)، وبين الجمع بين الطريقتين مع المطابقة (Triangulation). من ناحية أخرى فقليل من الدراسات التي تستخدم التعددية المنهجية تستخدم مناهج أخرى مثل تحليل المحتوى والمنهج البيبيليومتري علمًا بأنّ هذا النمط من الدراسات آخذ بالتزايد ضمن ما يُعرف بخرائط البحوث (Mapping Studies) (Gunter and Ribbins, 2003).

وقد أورد بعض الباحثين فوائد ومسوغات التعددية المنهجية فمن ذلك: أنها تجمع أفضل ما في الطرق المنفردة، وتقلص أوجه قصورها، وتقدم فهمًا أفضل خاصة في الميادين

التطبيقية مثل: التربية، وتضفي مصداقية أقوى على النتائج "عندما نستخدم طرقًا متعددة للظاهرة مثار اهتمامنا وتأتي النتائج متوافقة باطّراد وتصبح النتائج أكثر مصداقية"، فالكل أكبر من مجموع الأجزاء. ومن شأن المصداقية أنْ تشجع على التطبيق ووضع النتائج موضع التطبيق.

وأضاف (Green et al, cited in Wheeldon, 2010) إلى ذلك أسبابًا أخرى وهي: إلقاء مزيد من الضوء على النتائج والتوضيح، والإثراء وشرح النتائج المستقاة من طريقة ومن خلال نتائج مستقاة من دراسة اخرى، والمبادرة لاكتشاف التناقضات التي تعمل على إعادة صياغة الأسئلة. وحسب (Harritts, 2011) فإنّ التعددية المنهجية تقود إلى استنتاجات أفضل وتوفر حيزًا لعرض آراء متنوعة، وتجعل الباحث أكثر حرصًا وأمانةً وبعدًا عن التناقض. ووجد (Feilzer, 2010) أنّ الدراسات المتعددة المناهج يزيد الاستشهاد بها عن تلك أحادية المنهج، وهي بالتالي تثري المعرفة الإدارية أكثر.

وبطبيعة الحال هناك عوائق لاستخدام طرائق البحث المتعددة مثل عوائق: الوقت والمصادر والجهد والمهارات (Azorin, 2011).

وتحديدًا استخدمت الدراسة الحالية:

1- المنهج الوصفي: منهج من المناهج العلمية في البحث يتتبع الظاهرة المدروسة بالاستناد إلى معلومات تتعلق بها في زمن معيّن أو فترات زمنية مختلفة، وينظر إليها في أبعادها المختلفة وتطوّراتِها، وذلك من أجل ضمان الوصول إلى نتائجَ موضوعيّة (عمايرة، 2002). وعادةً ما يكون الاستبيان أهم أداة في المنهج الوصفي.

2- المنهج النوعي: جهد منظم يعتمد ملاحظة السلوك بهدف التوصل للأسباب الحقيقية للتصرف، أي يعتمد على الملاحظة الحسية والعقلية والكيفية ويعتمد على وجود

ظاهرة معينة. ويعتمد البحث النوعي على فهم معنى الظاهرة موضوع البحث. ويعتمد المنهج الكيفي بشكل أساسي على إدراك الموضوع وتفسيره، وعند تطبيقه يجب على الباحث أنْ يتعرض للموقف بشكل مباشر ليلاحظه ويجمع البيانات عنه وذلك عن طريق الملاحظة المستمرة إمّا عن طريق حضور اجتماعات أو التواجد في أماكن تجمع أفراد العينة. ويجمع الباحث البيانات النوعية للأبحاث الكمية بصورة كلمات لفظية أو صور بدل استخدام الأرقام وذلك عن طريق مقابلات أو تسجيلات أو كتب دراسية أو صور. ويحلل البيانات بطريقة استدلالية ويهتم بمشاعر الأفراد ومداركهم للمجالات الحياتية وقيمهم التي يدركونها وليس كما يدركها الباحث (بني هاني وملكاوي والحوري، 2008). وتعد المقابلة من أكثر أدوات البحث النوعي شيوعًا.

3- المنهج البيبليومتري: دراسة واستكشاف سمات الإنتاج الفكري المتخصص، ودراسة اتجاهاته وتحليلها. كما يعالج كميًا خواص المادة المكتوبة والسلوك المرتبط بها (جبران وعطاري، 2006).

4- المراجعة المنهجية للأدبيات Systematic Review Approach وهو منهج بحثي حديث نسبيا يتضمن مراجعة منهجية معمقة للأدبيات. إنها اشتباك فكري مع النص Intellectual Engagement وليس مجرد عرض Presentation، ويهدف تعديل أو إعادة تركيب وصياغة نموذج أو نظرية أو إدخال إضافة لها. ويعتبر همسلي _ براون (Hemsley-Brown, 2004) أنّ المراجعة المنهجية للأدبيات هي أداة أقل تحيزا وأكثر عقلانية لإعادة تركيب المعرفة ودعم صنع القرار خاصة في الإدارة التربوية. ولكن حتى تكون كذلك يجب أن تكون المراجعة مرتبطة بسؤال بحثي، وأن

تكون الأدبيات التي تتم مراجعتها ذات صلة وبالإمكان الحصول عليها، وأن تلخص نتائجها وتفسر ويتم تحديد الفجوات التي أغفلتها، وكذلك أن يكون لدى الباحث معيار لإدراج الأدبيات أو إقصاؤها (Tranfield and Denyer, Smart, 2003).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في أقسام الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة. حيث بلغ عددهم (61) عضو هيئـة تـدريس، فـي جامعة اليرموك والجامعة الأردنية، وجامعة آل البيت، وجامعة مؤتة، وجامعة عمّان العربية، والجامعة الهاشمية، وجامعة جدارا، وجامعة الشرق الأوسط. وقد تمّ اختيار هذه الجامعـات بسبب وجود برامج دراسات عليا في الإدارة التربوية في كلٍ منها، وتكون مجتمع الدراسـة أيضًا من طلبة الدراسات العليا تخصص الإدارة التربوية في جامعة اليرمـوك، حيـث بلـغ عددهم (105) طالبًا وطالبة.

عينة الدراسة:

أولاً: عينة أعضاء هيئة التدريس:

تمّ تطبيق الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس في أقسام الإدارة التربوية فـي الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة. حيث بلغ عددهم (61) عضو هيئة تدريس، وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة (46) استبانة. وتمّ إجراء ستة مقابلات مع أعضاء هيئة التدريس في قسم الإدارة التربوية في جامعة اليرموك تخصص إدارة تربوية، حيث تمّ اختيارهم بالطريقة القصدية. والجدول (3) يبين توزع أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التـدريس حـسب المتغيرات المستقلة.

جدول(3)

توزع أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس حسب المتغيرات

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	19	%41.3
	أستاذ مشارك	17	%37.0
	أستاذ مساعد	10	%21.7
نوع الجامعة التي تخرج فيها	عربية	17	%37.0
	أجنبية	29	%63.0
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	9	%19.6
	من 5–10 سنوات	11	%23.9
	10سنوات فأكثر	26	%56.5
الحراك الأكاديمي	عملت في جامعات أجنبية عدا عن جامعتي الحالية	13	%28.3
	عملت في حامعات عربية عدا عن جامعتي الحالية	27	%58.7
	لم أعمل سوى في هذه الجامعة	6	%13.0
نوع الجامعة	حكومية	36	%78.3
	خاصة	10	%21.7
	المجموع	**46**	**%100.0**

تشير البيانات في الجدول (3) إلى نتائج لافتة للنظر منها زيادة عدد أفراد عينة الدراسة من حملة الألقاب العلمية الأعلى (أستاذ وأستاذ مشارك) وخريجي الجامعات الأجنبية وذوي الخبرة الأعلى والحراك الأكاديمي الأوسع والذين يعملون في الجامعات الحكومية. وقد

يعزى زيادة عدد حملة الأستاذية إلى كون برامج الإدارة التربوية هي برامج دراسات عليا تتطلب وجود أعضاء هيئة تدريس من حملة الرتب الأكاديمية الأعلى والخبرة الأكثر. وعادة ما يكون حملة الرتب الأكاديمية أكثر حراكًا أكاديميًا من غيرهم لارتباط الرتبة الأكاديمية بالإنتاجية العلمية وارتباطهما معًا أي الرتبة والإنتاجية بفرص العمل أو قضاء سنوات التفرغ خارج المؤسسة التي يعمل فيها عضو هيئة التدريس. ولكن من الواضح أن الحراك الأكاديمي هو حراك إقليمي ضمن الجامعات العربية أكثر منه خارجها. أما كون الغالبية من خريجي الجامعات الأجنبية فقد يعود إلى كون برامج الدكتوراة في الجامعات الأردنية حديثة نسبيا في الأردن ولم يتسن بعد لخريجيها ترسيخ وجودهم في الجامعات الأردنية. أما كون العدد الأكبر يعمل في الجامعات الحكومية فقد يعزى لحداثة برامج الدراسات العليا وبالذات الدكتوراة في الجامعات الخاصة.

ثانياً: عينة طلبة الدراسات العليا

تمّ اختيار عينة قصدية من طلبة الدراسات العليا في تخصص الإدارة التربوية في جامعة اليرموك من تخصص الإدارة التربوية، حيث بلغت (54) طالباً. والجدول (4) يبين توزع أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة حسب بعض المتغيرات.

جدول (4)
توزع أفراد عينة الدراسة من طلبة الدراسات العليا حسب بعض المتغيرات

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
المرحلة	ماجستير	12	%22.2
	دكتوراه	42	%77.8
	المجموع	54	%100.0
الجنس	ذكر	28	%51.9
	أنثى	26	%48.1
	المجموع	54	%100.0

يبين الجدول (4) توزع أفراد عينة الطلبة حسب المرحلة (ماجستير ودكتوراة) والجنس (ذكر وأنثى). ويتبين من الجدول أنّ الأغلبية هي من طلاب الدكتوراة. كما يتبين التقارب بين الذكور والإناث.

أدوات الدراسة:

أولًا: الإستبانات: لتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة إستبانتين للتعرف على السلوك البحثي الذي يبديه أساتذة وطلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية في بحوثهم من وجهة نظرهم:

أ. إستبانة أساتذة الإدارة التربوية: تكونت في صورتها الأولية من (32) سؤالًا. حيث تمّ الاعتماد في بناء أداة الدراسة على الأدب النظري، وعدد من الدراسات السابقة.

ب. إستبانة طلبة الدراسات العليا تخصص الإدارة التربوية: تكونت في صورتها الأولية من (69) فقرة، موزعة على سبعة محاور هي: محور إلى أي درجة أثرت المصادر التالية في إختيارك لموضوع رسالتك، ومحور ما درجة تأثير الدوافع التالية عليك عندما اخترت موضوع دراستك، ومحور إلى أي درجة تنطبق عليك العبارات التالية التي تصف عمل الطالب وهو يكتب الرسالة، ومحور كيف تصف اتصالك بمشرفك خلال كتابة الرسالة، ومحور كيف تصف اتصالك بزملائك في برنامج الدراسات العليا وتأثيرهم خلال كتابة الرسالة، ومحور كيف تصف المناخ السائد في القسم وتأثير على الرسالة، ومحور إلى أي درجة اعتمدت على المصادر التالية في كتابة رسالتك. حيث تمّ الاعتماد في بناء أداة الدراسة على الأدب النظري، وعدد من الدراسات السابقة، واستخدم التدريج الخماسي: (كبيرة جداً وأعطيت 5 درجات،

وكبيرة وأعطيت 4 درجات، ومتوسطة وأعطيت 3 درجات، وقليلة وأعطيت درجتين، وقليلة جداً وأعطيت درجة واحدة).

ثانيًا: المنهج البيبليومتري: قامت الباحثة باستخدام المنهج البيبليومتري لتحليل عدد من بحوث الإدارة التربوية لأساتذة الإدارة التربوية في أقسام الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية والمتعلق بالسلوك البحثي في بحوثهم في الإدارة التربوية. ولهذا استخدمت الباحثة مؤشرات النموذج البيبليومتري الذي استخدمه المشرف في عدد من دراساته (عطاري، 1998؛ عطاري، 2004؛ عطاري وجبران، 2006؛ جبران وعطاري، 2006) مع إجراء بعض التعديلات على بعض المؤشرات. حيث اشتمل المنهج البيبليومتري المستخدم لأغراض هذه الدراسة على عدة مؤشرات وهي: كم الإنتاج البحثي ومكان النشر، مناهج البحث وأدواته، المجال المعرفي للبحوث، المشاركة في التأليف ونوعها.

ثالثًا: المقابلة: قامت الباحثة بإجراء مقابلات مع أساتذة الإدارة التربوية في قسم الإدارة وأصول التربية في جامعة اليرموك لتعرف السلوك البحثي وعلاقته بإنتاج المعرفة لديهم. حيث تمّ الاعتماد في بناء أسئلة المقابلة على الأدب النظري، وعدد من الدراسات السابقة، حيث تكونت أداة المقابلة من (12) سؤالًا في صورتها الأولية.

وقد تمت مناقشة نتائج **إستبانة أساتذة الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية ومقابلات أساتذة الإدارة التربوية في جامعة اليرموك** في ضوء المعايير البحثية التي قامت الباحثة بتطويرها، ويبين الجدول (5) كل معيار والمؤشرات الدالة عليه وفقرات الاستبانة التي تمثله:

الجدول (5)

المعايير البحثية والمؤشرات الدالة عليها وفقرات الاستبانة التي تمثلها؛ التي تمّ في ضوئها مناقشة إستبانة أساتذة الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية ومقابلات أساتذة الإدارة التربوية في جامعة اليرموك

المعيار	المؤشرات	فقرات الاستبانة التي تمثلها
المثابرة Persistence	تراكم الإنتاج البحثي تطور الاهتمامات البحثية ترابط الأبحاث الإستمرارية	1، 3، 4، 5، 23، 24
الصرامة العلمية Scientific Rigor	النشر في المجلات المتميزة النشر في المجلات غير المتخصصة التعددية المنهجية بذل الجهد والصبر	19، 20، 27، 33
الاتصال العلمي Scholarly Communication	التأليف المشترك عضوية الروابط المهنية	9، 10، 11، 18
الروح النقدية Critical Spirit	النقد الذاتي نقد الآخر	21، 22، 26
الإسهام Contribution	الإضافة للمعرفة البشرية وجود مشروع فكري	25، 8، 32
الصلة والوصول Relevancy and Accessibility	النشر مع ممارسين تطبيق البحث انقرائية البحوث الوصول للممارسين	12، 28، 29، 30
تداخل التخصصات Interdisiplinarity	التأليف العابر للتخصصات الاطلاع العابر للتخصصات	13، 14، 15، 16، 17
البعد الثقافي Cultural-Relevance	إعلاء شأن الأبحاث الأجنبية الاطلاع على الدراسات في العالم الإسلامي	6، 31

صدق أدوات الدراسة:

للتحقق من صدق أدوات الدراسة (إستبانة الأساتذة، وإستبانة الطلبة، وأسئلة المقابلة) عُرضت على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، والملحق رقم (ب) يبين أسماء المحكمين. وذلك لقراءة فقرات أدوات الدراسة، وإبداء ملاحظاتهم عليها من حيث: مدى مناسبة الفقرات لما وضعت له، دقة الصياغة اللغوية للفقرات، مدى انتماء الفقرات لمجالاتها، حذف غير المناسب من الفقرات، اقتراح مجالات أو فقرات مناسبة، دقة صياغة الأسئلة، حذف أسئلة غير مناسبة، إضافة أسئلة مناسبة، أي ملاحظات أخرى يرونها مناسبة.

وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم، من حيث حذف بعض الفقرات المكررة، وتعديل صياغة بعض الفقرات، ونقل بعضها الآخر إلى مجالات أخرى، وإضافة أسئلة مناسبة أصبحت إستبانة **أساتذة الإدارة التربوية** بصورتها النهائية مكونة من(33) فقرة، في حين أصبحت إستبانة طلبة الدراسات العليا تخصص الإدارة التربوية بصورتها النهائية مكونة من(57) فقرة، بينما أصبحت أداة المقابلة بصورتها النهائية مكونة من (10) أسئلة، والملحق (أ) يبين أدوات الدراسة (إستبانة **أساتذة الإدارة التربوية**، وإستبانة الطلبة، وأسئلة المقابلة) بصورتها النهائية.

ثبات أدوات الدراسة:

قامت الباحثة باستخراج قيمة الثبات لأدوات الدراسة، إذ بلغت بالنسبة لإستبانة الأساتذة (0.79)، ولإستبانة الطلبة (0.86) ولأداة المقابلة (0.89).

المعالجة الاحصائية:

استخدمت الباحثة الإحصاء البسيط مثل التكرارات والنسب المئوية. ولم تستخدم الإحصاء الاستنتاجي لأنه لم يكن من بين أهدافها دراسة ارتباط أو علاقات بين متغيرات. وحتى الخصائص الشخصية للمشاركين استخدمت لا كمتغيرات بل لتكوين صورة عامة Profile لمنتجي المعرفة ومكتسبيها.

حساب الأهمية

اعتمدت الباحثة النسب المئوية لقياس الأهمية بالنسبة لاستبانة **أساتذة الإدارة التربوية** لأنّ الخيارات كانت اثنين فقط أي أنها لم تستخدم تدريج ليكرت الخماسي.

أما بالنسبة لاستبانة الطلبة فقد استخدمت المتوسطات لحساب الأهمية نظرا لأنّ التدريج كان خماسيًا. وقد حسبت الأهمية حسب قاعدة (5−1/3) على النحو التالي:

- المتوسطات من 1 − دون 2.33 قليلة الأهمية.
- المتوسطات بين 2.33 − 3.66 متوسطة الأهمية.
- المتوسطات بين 3.67 − 5.00 عالية الأهمية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، التي هدفت التعرف إلى السلوك البحثي في إنتاج المعرفة واكتسابها من منظور أساتذة وطلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: "ما السلوك البحثي الذي يبديه أساتذة الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية في بحوثهم في الإدارة التربوية من وجهة نظرهم، ومن خلال تحليل بعض البحوث، وفي ضوء بعض المعايير؟"

للإجابة عن هذا السؤال سيتم عرض نتائج استبانة أعضاء هيئة التدريس ثمّ عرض نتائج المقابلة معهم وأخيرًا عرض نتائج التحليل البيبليومتري.

أ. نتائج إستبانة أعضاء هيئة التدريس والمتعلقة بالسلوك البحثي في بحوثهم في الإدارة التربوية:

تمّ حساب النسب المئوية حسب التكرارات للسلوك البحثي الذي يبديه أساتذة الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية في بحوثهم في الإدارة التربوية من وجهة نظرهم، والجداول توضح ذلك.

1. أنشر بشكل منتظم في المجلات المحكمة في مجال تخصصي:

أورد غالبية مطلقة من المشاركين حسب الجدول (6) معدلات عالية جدًا من النشر في المجلات المحكمة في مجال التخصص.

الجدول (6)

التكرارات والنسب المئوية للأبحاث المنشورة لأعضاء هيئة التدريس في المجلات المحكمة بشكل منتظم

	العدد	النسبة المئوية
نعم	45	%97.8
لا	1	%2.2
المجموع	46	%100.0

2. في السؤال السابق، سواء كانت الإجابة "نعم" أم "لا"، فما هي الأسباب؟

وفي السؤال المفتوح عن أسباب قيامهم بالنشر أورد الباحثون أسبابًا لحرصهم على النشر من بينها الترقية والبحث العلمي والتواصل.

3. إذا كانت إجابتك نعم، فما عدد البحوث التي تلتزم ذاتيًا بنشرها في تلك المجلات في العام الواحد:

يبين الجدول (7) أنّ عدد الدراسات التي قام المشاركون بنشرها يتراوح بين (1) إلى (3) دراسات.

الجدول (7)

التكرارات والنسب المئوية لعدد البحوث التي يلتزم أعضاء هيئة التدريس ذاتيًا بنشرها في تلك المجلات في العام الواحد

عدد البحوث	العدد	النسبة المئوية
1	12	%26.1
2	18	%39.1
3	13	%28.3
4	1	%2.2
المجموع	44	%95.7
لم يستجب	2	%4.3
المجموع	46	%100.0

4. لو استعرضت أبحاثي لوجدت هناك رابطاً بين الأبحاث التي أقوم بنشرها:

يفيد الجدول (8) أنّ غالبية نسبية (71.7%) من المشاركين تجد رابطًا بين الأبحاث التي تقوم بنشرها.

الجدول (8)

التكرارات والنسب المئوية للرابط بين الأبحاث التي يقوم عضو هيئة التدريس بنشرها

	العدد	النسبة المئوية
نعم	33	%71.7
لا	13	%28.3
المجموع	46	%100.0

5. لو نظرت في أبحاثي لوجدت أنّ اهتماماتي البحثية تتطور من سنة لأخرى:

يفيد الجدول (9) أنّ جميع المشاركين يرون أنّ اهتماماتهم البحثية تتطور من سنة لأخرى.

الجدول (9)

التكرارات والنسب المئوية لتطور الاهتمامات البحثية لأعضاء هيئة التدريس

	العدد	النسبة المئوية
نعم	**46**	**%100.0**

6. عندما أطّلع على الأدبيات والأبحاث السابقة ذات الصلة، أُعطي وزناً أكبر للأبحاث والأدبيات الأجنبية:

يفيد الجدول (10) أنّ غالبية كبيرة من المشاركين (78.3%) تعطي وزنًا أكبر للدراسات الأجنبية عندما تُجري بحوثها.

الجدول (10)

التكرارات والنسب المئوية للوزن الذي يعطيه أعضاء هيئة التدريس للدراسات الأجنبية

	العدد	النسبة المئوية
نعم	36	%78.3
لا	10	%21.7
المجموع	**46**	**%100.0**

7. في السؤال السابق، سواء كانت الإجابة "نعم" أم "لا"، فما هي الأسباب؟

وفي السؤال المفتوح أوردوا أسبابًا لذلك مثل اتسام البحوث الأجنبية بالجدية في الطرح والوضوح في الفكرة، واحتوائها على أفكار جديدة وقيمة، وأنها أكثر التزامًا بالمعايير العالمية، ومصداقيتها.

8. لدي مشروع فكري (للتوصل إلى نظرية، إثبات نظرية ....) يجعل أبحاثي موجهة لخدمته:

يتبين من الجدول (11) أنّ نسبة لا بأس بها (63%) ليس لديها مشروع فكري (مثل التوصل إلى نظرية أو إثبات نظرية ....) يجعل أهدافها موجهة لخدمته.

الجدول (11)

التكرارات والنسب المئوية لأهداف المشروع الفكري لأبحاث أعضاء هيئة التدريس

	العدد	النسبة المئوية
نعم	17	%37.0
لا	29	%63.0
المجموع	**46**	**%100.0**

9. بعض أبحاثي المنشورة مشتركة مع باحثين آخرين من نفس الجامعة:

حسب الجدول (12) ذكرت نسبة عالية نسبياً من المشاركين (78.3%) أنّ بعض بحوثها المنشورة مشتركة مع باحثين من نفس الجامعة.

الجدول (12)

التكرارات والنسب المئوية للأبحاث المنشورة لأعضاء هيئة التدريس المشتركة مع باحثين آخرين من نفس الجامعة

	العدد	النسبة المئوية
نعم	36	%78.3
لا	10	%21.7
المجموع	**46**	**%100.0**

10. بعض أبحاثي المنشورة مشتركة مع باحثين عرب من جامعات أخرى:

تفيد الأرقام التي يعرضها الجدول (13) أنّ نسبة لا بأس بها من المشاركين (69.6%) لها بحوث منشورة مع باحثين عرب من جامعات أخرى.

الجدول (13)

التكرارات والنسب المئوية للأبحاث المنشورة لأعضاء هيئة التدريس المشتركة مع باحثين عرب من جامعات أخرى

	العدد	النسبة المئوية
نعم	32	%69.6
لا	14	%30.4
المجموع	**46**	**%100.0**

11. بعض أبحاثي المنشورة مشتركة مع باحثين أجانب:

يبين الجدول (14) أنّ الغالبية العظمى من المشاركين (87.0%) لا تنشر مع باحثين أجانب.

الجدول (14)

التكرارات والنسب المئوية للأبحاث المنشورة لأعضاء هيئة التدريس المشتركة مع باحثين أجانب

	العدد	النسبة المئوية
نعم	6	%13.0
لا	40	%87.0
المجموع	46	%100.0

12. بعض أبحاثي الأخرى مشتركة مع ممارسين (العاملين في الميدان التربوي):

يؤخذ من الأرقام الواردة في الجدول (15) أنّ نسبة معتبرة (73.9%) من المشاركين تنشر مع ممارسين من الميدان التربوي.

الجدول (15)

التكرارات والنسب المئوية للأبحاث المنشورة لأعضاء هيئة التدريس المشتركة مع ممارسين (العاملون في الميدان التربوي)

	العدد	النسبة المئوية
نعم	34	%73.9
لا	12	%26.1
المجموع	**46**	**%100.0**

13. بعض أبحاثي المنشورة مشتركة مع باحثين من تخصصات تربوية متداخلة مع تخصصي:

حسب الجدول (16) أفادت نسبة لا بأس بها (60.9%) من المشاركين أنها تنشر مع باحثين من تخصصات تربوية متداخلة مع تخصصها.

الجدول (16)

التكرارات والنسب المئوية للأبحاث المنشورة لأعضاء هيئة التدريس المشتركة مع باحثين من تخصصات تربوية متداخلة مع تخصصهم

	العدد	النسبة المئوية
نعم	28	%60.9
لا	18	%39.1
المجموع	**46**	**%100.0**

14. بعض أبحاثي المنشورة مشتركة مع باحثين آخرين من تخصصات تربوية بعيدة عن تخصصي:

حسب الجدول (17) أجابت الغالبية العظمى من المشاركين (91.3%) أنها لا تنشر مع باحثين من تخصصات تربوية بعيدة عن تخصصها.

الجدول (17)

التكرارات والنسب المئوية للأبحاث المنشورة لأعضاء هيئة التدريس المشتركة مع باحثين آخرين من تخصصات تربوية بعيدة عن تخصصهم

	العدد	النسبة المئوية
نعم	4	%8.7
لا	42	%91.3
المجموع	**46**	**%100.0**

15. بعض أبحاثي المنشورة مشتركة مع باحثين من تخصصات غير تربوية:

حسب الجدول (18) فإنّ الغالبية العظمى (91.3%) لا تنشر مع باحثين من تخصصات غير تربوية

الجدول (18)

التكرارات والنسب المئوية للأبحاث المنشورة لأعضاء هيئة التدريس المشتركة مع باحثين آخرين من تخصصات غير تربوية

	العدد	النسبة المئوية
نعم	4	%8.7
لا	42	%91.3
المجموع	46	%100.0

16. عندما أطّلع على الأدبيات والأبحاث السابقة، أطّلع على أبحاث وأدبيات من تخصصات أخرى غير تخصصي:

يظهر الجدول (19) أنّ غالبية مرتفعة (84.8%) من المشاركين تطلع على أبحاث وأدبيات من تخصصات غير تخصصها عندما تطلع على الأدبيات السابقة.

الجدول (19)

التكرارات والنسب المئوية لأبحاث وأدبيات يطلع عليها أعضاء هيئة التدريس من تخصصات أخرى غير تخصصهم

	العدد	النسبة المئوية
نعم	39	%84.8
لا	7	%15.2
المجموع	**46**	**%100.0**

17. بعض أبحاثي المنشورة هي أبحاث بينية أي متداخلة التخصصات:

حسب الأرقام التي يعرضها الجدول (20) فإنّ نسبة معتبرة من المشاركين (69.6%) ذكرت أنّ أبحاثها متداخلة التخصصات.

الجدول (20)

التكرارات والنسب المئوية لأبحاث وأدبيات منشورة بينية أي متداخلة التخصصات لأعضاء هيئة التدريس

	العدد	النسبة المئوية
نعم	32	%69.6
لا	14	%30.4
المجموع	**46**	**%100.0**

18. أنا عضو فاعل في الروابط المهنية (الجمعيات العلمية) في مجال تخصصي:

حسب الجدول (21) ذكرت نسبة لا بأس بها من المشاركين (60.9%) أنها لا تحتفظ بعضوية نشطة في الروابط المهنية (الجمعيات العلمية).

الجدول (21)

التكرارات والنسب المئوية للروابط المهنية التي يشارك أعضاء هيئة التدريس فيها في مجال تخصصهم

	العدد	النسبة المئوية
نعم	18	%39.1
لا	28	%60.9
المجموع	**46**	**%100.0**

19. أحرص على النشر في المجلات العلمية والتربوية التي لا تتشدد في ضوابط النشر:

حسب البيانات التي يعرضها الجدول (22) فإنّ الغالبية العظمى من المشاركين (91.3%) لا تحرص على النشر في المجلات العلمية والتربوية التي لا تتشدد في ضوابط النشر.

الجدول (22)

التكرارات والنسب المئوية لنشر أعضاء هيئة التدريس ابحاثهم في المجلات العلمية والتربوية التي لا تتشدد في ضوابط النشر

	العدد	النسبة المئوية
نعم	4	%8.7
لا	42	%91.3
المجموع	46	%100.0

20. أحرص على النشر في مجلات بعيدة عن مجال تخصصي:

حسب البيانات التي يعرضها الجدول (23) فإنّ الغالبية العظمى من المشاركين (95.7%) لا تحرص على النشر في مجلات بعيدة عن تخصصها.

الجدول (23)

التكرارات والنسب المئوية للنشر في المجلات العلمية البعيدة عن مجال تخصص أعضاء هيئة التدريس

	العدد	النسبة المئوية
نعم	2	%4.3
لا	44	%95.7
المجموع	**46**	**%100.0**

21. أقوم بعملية نقد منهجي لما أنشر من بحوث بين الحين والآخر:

يبين الجدول (24) أنّ غالبية عالية نسبيا من المشاركين (76.1%) تقوم بعملية نقد منهجي لما تنشر من أبحاث.

الجدول (24)

التكرارات والنسب المئوية لعملية النقد المنهجي لما ينشره أعضاء هيئة التدريس من بحوث بين الحين والآخر

	العدد	النسبة المئوية
نعم	35	%76.1
لا	11	%23.9
المجموع	**46**	**%100.0**

22. أقوم بعملية نقد للأبحاث المنشورة في مجال تخصصي من حين لآخر:

حسب الجدول (25) فإنّ غالبية كبيرة من المشاركين (82.6%) تقوم بعملية نقد للأبحاث المنشورة في مجال تخصصها من حين لآخر.

الجدول (25)

التكرارات والنسب المئوية لعملية نقد أعضاء هيئة التدريس للأبحاث المنشورة في مجال تخصصهم من حين لآخر

	العدد	النسبة المئوية
نعم	38	%82.6
لا	8	%17.4
المجموع	**46**	**%100.0**

23. هدفي الوحيد من وراء نشر الأبحاث هو الترقية:

حسب الجدول (26) فإنّ غالبية كبيرة من المشاركين (93.5%) ليس هدفها الوحيد من وراء نشر الأبحاث هو الترقية.

الجدول (26)

التكرارات والنسب المئوية للهدف من وراء نشر الأبحاث هو الترقية لأعضاء هيئة التدريس

	العدد	النسبة المئوية
نعم	3	%6.5
لا	43	%93.5
المجموع	**46**	**%100.0**

24. إذا حصلت على أعلى الألقاب (أستاذ) فسوف أتوقف عن النشر في المجلات المتخصصة:

حسب الجدول (27) فإنّ غالبية كبيرة من المشاركين (97.8%) لا تتوقف عن النشر في المجلات المتخصصة إذا حصلت على أعلى الألقاب (أستاذ).

الجدول (27)

التكرارات والنسب المئوية لتوقف أعضاء هيئة التدريس عن النشر في المجلات المتخصصة عند حصولهم على أعلى الألقاب (أستاذ)

	العدد	النسبة المئوية
نعم	1	%2.2
لا	45	%97.8
المجموع	**46**	**%100.0**

25. أنا معني بالإضافة للمعرفة البشرية من خلال انجازي لأبحاثي المنشورة:

حسب الجدول (28) فإنّ جميع المشاركين معنيون بالإضافة للمعرفة البشرية من خلال ما ينجزون من أبحاث.

الجدول (28)

التكرارات والنسب المئوية لما يضيفه أعضاء هيئة التدريس للمعرفة البشرية من خلال إنجازهم لأبحاثهم المنشورة

	العدد	النسبة المئوية
نعم	**46**	**%100.0**

26. عندما أطّلع على الأدبيات والأبحاث السابقة، أهتم بنقدها وليس مجرد عرضها أو التعليق عليها:

يبين الجدول (29) أنّ نسبة عالية نسبيًا من المشاركين (73.9%) تهتم ليس بمجرد عرض الأدبيات والأبحاث السابقة بل وبنقدها.

الجدول (29)

التكرارات والنسب المئوية لاهتمام أعضاء هيئة التدريس بنقد الابحاث والادبيات وليس مجرد عرضها أو التعليق عليها

	العدد	النسبة المئوية
نعم	34	%73.9
لا	12	%26.1
المجموع	**46**	**%100.0**

27.لو اطّلعت على أبحاثي المنشورة لوجدت أنني أستخدم منهجية بحثية واحدة فيها جميعاً:

حسب الجدول (30) ذكرت غالبية كبيرة جدًا من المشاركين (87%) أنها لا تستخدم منهجية واحدة في أبحاثها.

الجدول (30)

التكرارات والنسب المئوية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس منهجية واحدة في أبحاثهم المنشورة

	العدد	النسبة المئوية
نعم	6	%13.0
لا	40	%87.0
المجموع	**46**	**%100.0**

28.ما يعنيني هو النشر لهدف النشر وليس تطبيق أو الاستفادة من أفكاري بعد ذلك في الميدان:

حسب الجدول (31) فإن الغالبية العظمى من المشاركين (95.7%) مهتمة بتطبيق أفكارها أو الإفادة منها وليس مجرد نشرها.

الجدول (31)

التكرارات والنسب المئوية لهدف أعضاء هيئة التدريس من نشر الأبحاث هو النشر فقط وليس تطبيق بحوثهم او الاستفادة منها بعد ذلك في الميدان

	العدد	النسبة المئوية
نعم	2	%4.3
لا	44	%95.7
المجموع	**46**	**%100.0**

29.لا أهتم إنْ كان الممارسون يفهمون لغتي البحثية أم لا:

يؤخذ من الجدول (32) أنّ الغالبية العظمى من الباحثين (93.5%) معنية بانقرائية بحوثها.

الجدول (32)

التكرارات والنسب المئوية لاهتمام أعضاء هيئة التدريس بانقرائية بحوثهم

	العدد	النسبة المئوية
نعم	3	%6.5
لا	43	%93.5
المجموع	**46**	**%100.0**

30.لا أعنى بإيصال نتائج أبحاثي للآخرين بعد نشرها:

تبين الأرقام في الجدول (33) أنّ الغالبية العظمى من المشاركين (93.5%) تهتم بإيصال نتائج بحوثها للآخرين.

الجدول (33)

التكرارات والنسب المئوية لاهتمام أعضاء هيئة التدريس بإيصال نتائج أبحاثهم للآخرين بعد نشرها

	العدد	النسبة المئوية
نعم	3	%6.5
لا	43	%93.5
المجموع	**46**	**%100.0**

31.أهتم بالإطّلاع على أبحاث أُجريت في العالم الإسلامي والعالم الثالث وليس فقط في العالم العربي والغربي:

تبين الأرقام في الجدول (34) أنّ معظم المشاركين (73.9%) تهتم بالإطّلاع على أبحاث أُجريت في العالم الإسلامي والعالم الثالث وليس فقط في العالم العربي والغربي.

الجدول (34)

التكرارات والنسب المئوية لاهتمام أعضاء هيئة التدريس بالإطّلاع على أبحاث أُجريت في العالم الإسلامي والعالم الثالث وليس فقط في العالم العربي والغربي

	العدد	النسبة المئوية
نعم	34	%73.9
لا	12	%26.1
المجموع	**46**	**%100.0**

32.أوجّه طلبة الدراسات العليا الذين أُشرف عليهم لكتابة رسائل تخدم مشاريعي البحثية من الناحية العلمية:

حسب الجدول (35) فإنّ الغالبية العظمى من المشاركين (87%) لا توجه طلابها لكتابة رسائل تخدم مشروعها الفكري.

الجدول (35)

التكرارات والنسب المئوية لاهتمام أعضاء هيئة التدريس بتوجيه طلبة الدراسات العليا الذين يشرفون عليهم لكتابة رسائل تخدم مشاريعهم البحثية من الناحية العلمية

	العدد	النسبة المئوية
نعم	6	%13.0
لا	40	%87.0
المجموع	**46**	**%100.0**

33.بعض أبحاثي هي في الأصل أوراق مؤتمرات أو ندوات ثم أطورها لتنشر في مجلات متخصصة:

يبين الجدول (36) أنّ الغالبية العظمى من المشاركين (82.6%) بحوثها المنشورة لا تتطور من أوراق مؤتمرات وندوات.

الجدول (36)

التكرارات والنسب المئوية لأبحاث أعضاء هيئة التدريس هي في الأصل أوراق مؤتمرات أو ندوات تمّ تطويرها لتنشر في مجلات متخصصة

	العدد	النسبة المئوية
نعم	8	%17.4
لا	38	%82.6
المجموع	**46**	**%100.0**

ب. نتائج المقابلة مع بعض أعضاء هيئة التدريس في قسم الإدارة التربوية في جامعة اليرموك والمتعلقة بالسلوك البحثي في بحوثهم في الإدارة التربوية:

قامت الباحثة بعمل تحليل للمقابلات التي أجرتها مع بعض أعضاء هيئة التدريس في قسم الإدارة التربوية في جامعة اليرموك والمتعلقة بالسلوك البحثي في بحوثهم في الإدارة التربوية، وعددها (6) مقابلات، وجاءت نتائج التحليل كالآتي:

1. أول دراسة:

كان السؤال الأول في المقابلة حول أول دراسة نشرها المشارك. أجاب ثلاثة من المشاركين بأنّ أول دراسة نبعت من تدريس المقررات أو من خلال التدريس "أشوف إذا موضوع شاغل الطلبة"، أو طبيعة العمل والاهتمامات الأكاديمية. وذكر مشارك واحد فقط أنّ الدراسة هي في الأصل ورقة مؤتمر.

أما كيفية النشر فقد "ناقشت الموضوع مع زميل" "بعثته لبعض المجلات- بعضهم قبلوه مع تعديلات كثيرة واقتراحات ومع أنها ساعدتني كثيرا ولكن بعثته لمجلة أخرى طلبت تعديلات بسيطة".

ومن اللافت للنظر أنّ ثلاثًا من الدراسات الأولى للمشاركين كانت حول إدارة الصف وكانت دراسة أخرى حول الشراكة بين المدرسة والمجتمع ودور الإدارة المدرسية في تفعيل الأنشطة التربوية في المدارس. وكانت هناك دراسة واحدة حول الرقابة الإدارية في الجامعات.

2. أهم إنجاز:

سئل المشاركون حول أهم أوراقهم. وقد عزى المشاركون سبب اعتبار هذه الدراسات مهمة إمّا لكونها حولت قضية عادية إلى أكاديمية أو شكلت جزءا من مجموع دراسات حول الموضوع ذاته مثل "دور مدير المدرسة والإدارة المدرسية..." وإما ضمنًا لكونها تكليفًا من منظمة عربية ذات سمعة عالية.

3. الأولويات وتنظيم الوقت:

حسب المشاركين في الدراسة، فإنّ التعليم والبحث يتصدران أولويات المشاركين ولكن "التدريس أولا" جاء على لسان أحد المشاركين، كما أضاف إليها مشارك آخر "الإدارة" ربما لتسلمه منصبًا إداريًا.

باستثناء مشارك واحد رأى في التدريس عائقًا يؤثر سلبًا على الوقت، ولم يجد بقية المشاركين مشكلة في تنظيم الوقت.

4. الاطلاع:

إجابة على سؤال بشأن الإطّلاع على بحوث الإدارة العربية ذكر واحد فقط من المشاركين أنه لا يطّلع على بحوث الإدارة، وأنه يفضل الاطّلاع على الفلسفة والفكر بشكل عام. وشاركه مشارك آخر في الاطّلاع على الفلسفة. ولكن بقية المشاركين قالوا أنهم يطلعون على ما هو جديد في المقالات والكتب والمجلات والانترنت.

5. عضوية الجمعيات:

ذكر اثنان من المشاركين أنهما ليسا أعضاء في جمعيات علمية. ولكن بقية المشاركين ذكروا أنهم أعضاء في جمعيات. وأكد هؤلاء أهمية الجمعيات العلمية من حيث "تحديث المعلومات من خلال ما ترسل من مجلات ومنشورات" ومساعدتها في "التحديث وعمل الأبحاث والاطلاع على تجارب الزملاء". وكما ذكر أحد هؤلاء "نعم بتنور وبتساعد في الاطّلاع على الجديد".

6. البحث العربي في الإدارة التربوية:

كان هناك اتفاق عام بين المشاركين في المقابلة على أنّ بحوث الإدارة التربوية العربية هي دون المستوى "شكلية سطحية" و"لا تضيف للمعرفة، وتتناول قضايا لا قيمة لها في النهوض بالتربية" "لا شيء لافت للنظر في بحوث الإدارة العربية.. الي بكتب في الإدارة بكون قرأله شغلة بالإنجليزي وقعد يترجمها أو ينقد فيها".

ولكن أحد المشاركين رأى بعض الإيجابيات، ووجد عذرًا لضعف بحوث الإدارة التربوية العربية وهو أنّ الإدارة التربوية "شيء جديد حتى في الغرب".

وفرّق مشارك آخر بين ما يُنشر في الأردن والخليج ولبنان فهو "جيد جدا" ولكن في .... ضعيف وغير محكم.

وحدد مشارك آخر بعض السلبيات مثل اعتماد الاستبانة وقياس السلوك الإنساني بالأرقام "الإدارة علم إنساني لا تقاس بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية" وأكد على "دور الثقافة والمعايشة والمقابلة والملاحظة وليس مجرد حساب متوسطات".

وعزى أحد المشاركين المشكلة إلى "المناخ البحثي" "احنا لا نعيش كمجتمع علماء يعني احنا مش قادرين نشتغل على البحث العلمي .... احنا في الحقيقة مجبرون عليه لأنه حاجة للترقية لكن حقيقةً ما بشعر الواحد أنه في مجتمع بحثي وأنه في تواصل وبنقرأ لبعضنا البعض وبنعيش في مجتمع بحثي مش موجود هالحكي".

واعتبر أنّ البحث "قضية اجتماعية ثقافية" "ثقافة البحث غير موجودة بقدر ما هو موجود ثقافة ترقية.... هذا أدى إلى ضعف ورداءة البحث المنتج... لذلك عضو هيئة التدريس بهمه أنه يطلّع هالبحث وينشره حتى عنده ثقة تامة أنه بجوز محدش راح يقرأه. يعني الناس ما بتقرأ لبعضها البعض وتناقش بعضها ما عندناش ما يُسمى التفاعل الاجتماعي".

7. العلاقات بين الزملاء:

كان هناك أيضًا اتفاق عام على أنّ العلاقات بين الزملاء غير مثالية " تنافس أو عدم اكتراث" ".... علاقة قبلية قائمة على المصالح الذاتية" "سلبية ولا يوجد تعاون إلا في مجال ضيق جدا" "....العلاقة صراع وعدم اكتراث". ورأى أحد المشاركين أنّ هذه العلاقات هي "انعكاس للواقع الثقافي العام... العلاقات ليست مبنية على الثبات وإنما على المزاجية والشخصنة يعني الواحد فلان صديقه ليس لأنه باحث ممتاز وإنما لأنه بتعاملوا مع بعض وبداهنو بعض ... لدرجة احنا مش قادرين ننقد بعض يعني أنا إذا واحد من زملائي بنقده في ورقة بطريقة علمية بزعل مني وحتى لو ما قال بزعل مني علنًا العلاقة تصبح غير ودية...

لذلك أحياناً تضطر للمجاملات فتقول لإنسان عمله رائع وهو ليس كذلك حتى تمشي الأمور لأنه مجتمعنا هيك".

مشارك واحد فقط قال أنها "علاقة تعاون حسب خبرتي الشخصية". وأيّده مشارك آخر أنها علاقة "تعاون" "بس في عدم اكتراث".

8. المقترحات:

قدم المشاركون في المقابلة عددًا من المقترحات التي سوف تستخدم في التوصيات مثل:

- القراءة القائمة على التفكير، وليس النقل "اقرأ ثم اقرأ ثم اقرأ فالقراءة هي مفتاح المعرفة" " قراءة تقدم قيمة مضافة".
- الإنجاز والإنتاج وليس الإستهلاك.
- العمل على النشر في المجلات ذات السمعة.
- تخصيص وقت لإجراء البحوث.
- المصداقية.
- تحديد ما تريد قبل أنْ تبدأ.
- معايشة البحث لك حتى لو "كان بدو يروح ينام أو يروح زيارة".
- دراسة منهجية البحث وأخذ دورات في ذلك حتى خارج القسم.
- الصبر "من البداية حاول تنتج أبحاث بأمانة وصدق".
- الاعتماد على النفس والتعلم الذاتي.
- البحث عن المواضيع الجادة والجديدة غير المكررة وغير المطروحة.
- التواصل مع ما ينشر في الدوريات العالمية.
- الدخول في جماعات عمل.

- البحث عن مصادر تمويل قد تكون متاحة ولكن تحتاج لجهد للوصول اليها.
- إتقان اللغة الانجليزية.
- التعاون مع زميل ذي خبرة "اعمل أبحاث مشتركة ثم منفردة".
- التنويع في نشر الأبحاث.
- يا ريت في جهة تدرس البحوث وتعمل على الإفادة منها.

ج. نتائج تحليل بيبليومتري لعدد من بحوث الإدارة التربوية لأعضاء هيئة التدريس في أقسام الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية والمتعلق بالسلوك البحثي في بحوثهم في الإدارة التربوية:

قامت الباحثة بعمل قائمة بالبحوث التي نشرها أعضاء هيئة التدريس في أقسام الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية وذلك من خلال الرجوع للمجلات التربوية المتوفرة في قواعد البيانات في مكتبة جامعة اليرموك. وقد بلغ عدد هذه البحوث (156) بحثًا. وقد تمّ تحليل هذه البحوث وفقًا لمؤشرات كم الإنتاج ومكان نشره، ومناهج البحث وأدواته، والمجال المعرفي للبحوث، والمشاركة في التأليف ونوعها، وجاءت نتائج التحليل كالآتي:

1. كمّ الإنتاج البحثي ومكان النشر:

يبين الجدول (37) أنّ أساتذة أقسام الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية أنتجوا (156) بحثًا، نُشر أكثر من مائة منها في المجلات الصادرة عن الجامعات الأردنية. حتى مجلة "اتحاد الجامعات العربية" يمكن اعتبارها بمعنى ما مجلة أردنية لأنها تصدر في الأردن. ولكن النتيجة اللافتة للنظر هي أنّ (42.95%) من الأبحاث نُشرت في مجلة "دراسات" الصادرة عن الجامعة الأردنية. والنتيجة اللافتة للنظر أكثر هي أنّ معظم البحوث

المنشورة في مجلة "دراسات" (49) بحثًا هي لأساتذة من الجامعة الأدرنية نفسها. من ناحية أخرى يُلاحظ قلة الدراسات الصادرة المنشورة في مجلات أجنبية.

ولكن يجب الوضع بالإعتبار عند النظر إلى هذه النتائج أنّ أساتذة أقسام الإدارة التربوية ينشرون في مجالات أخرى غير الإدارة التربوية وخاصة في التخصصات التربوية القريبة مثل التعليم بشكل عام، والتعليم العالي، وكذلك في المجالات التي تعكس تخصصاتهم في الدرجة الجامعية الأولى.

الجدول (37)

التكرارات والنسب المئوية لأبحاث أعضاء هيئة التدريس حسب المجلات التي نشرتها

المجلة	العدد	النسبة المئوية
دراسات الجامعة الأردنية	67	%42.95
أبحاث اليرموك	19	%12.18
مؤتة للبحوث	12	%7.69
المنارة للبحوث	2	%1.28
اتحاد الجامعات العربية	11	%7.05
مجلة جامعة دمشق	17	%10.89
مجلات الخليج ومصر	18	%11.54
مجلات عربية أخرى	5	%3.21
مجلات أجنبية	5	%3.21
المجموع	**156**	**%100**

2. مناهج البحث المتبعة:

يشير الجدول (38) إلى أنّ المنهج الوصفي الكمي وأداته الرئيسية الإستبانة، مع استخدام المقابلة أحياناً كأداة ثانوية وليست أساسية، هو المنهج السائد في البحوث التي تمّ تحليلها.

الجدول (38)

التكرارات والنسب المئوية لمناهج البحث المتبعة في أبحاث أعضاء هيئة التدريس

المنهج	العدد	النسبة المئوية
الوصفي	149	%95.52
مناهج أخرى (مقارن وتحليلي)	7	%4.48
المجموع	**156**	**%100**

3. المجال المعرفي للبحوث:

يشير الجدول (39) إلى النسبة الأكبر للمجال المعرفي للبحوث كان في مجال تقنيات إدارية (اجتماعات، تقويم، اتصالات، استخدام التكنولوجيا، إدارة الوقت، تخطيط).

الجدول (39)

التكرارات والنسب المئوية للمجال المعرفي في أبحاث أعضاء هيئة التدريس

المجال المعرفي	العدد	النسبة المئوية
أدوار/مهام/ الإدارة التربوية	15	%9.62
معوقات/مشكلات/ صعوبات الإدارة التربوية	8	%5.13
كفايات/خصائص/مهارات/احتياجات تدريبية للمديرين والقياديين	13	%8.33
الجانب القيادي للإدارة (أنماط قيادية، سمات قيادية)	12	%7.70
تقنيات إدارية (اجتماعات، تقويم، اتصالات، استخدام التكنولوجيا، إدارة الوقت، تخطيط)	26	%16.67
أخلاقيت/قيم الإدارة	4	%2.56
بلورة نظريات ونماذج	5	%3.21
تقييم/تقويم أداء/فاعلية الإدارة/عمليات إدارية	18	%11.54
مناخ تنظيمي	2	%1.28
نقد بحوث/تحليل دور البحث وبرامج الإدارة	14	%8.97
موضوعات حديثة نسبيا (التمكين، الجودة، إدارة الأزمات، إدارة المعرفة، المنظمة المتعلمة، العدالة التنظيمية)	8	%5.13
الإدارة والإشراف التربوي	7	%4.48
تدريب وبرامج تدريبية للمديرين	11	%7.05
موضوعات متفرقة	13	%8.33
المجموع	**156**	**%100**

4. المشاركة في التأليف:

يتبين من الجدول (40) أنّ عدد البحوث ذات التأليف المشترك أكثر من البحوث ذات التأليف المنفرد.

الجدول (40)

التكرارات والنسب المئوية لأبحاث أعضاء هيئة التدريس ذات التأليف المشترك

نوع التأليف	العدد	النسبة المئوية
منفرد	75	%48.1
مشترك	81	%51.9
المجموع	**156**	**%100**

5. نوع المشاركين في التأليف:

يتبين من الجدول (41) أنّ أغلبية المشاركين هم من زملاء داخل القسم، يليهم المشاركة مع زملاء خارج الجامعة ولكن داخل البلد. وأقل عدد من المشاركين هم من الطلبة والزملاء الأجانب.

الجدول (41)

التكرارات والنسب المئوية لنوع المشاركين في التأليف

المشاركون في التأليف	عدد البحوث	النسبة المئوية
مع ممارسين	7	%8.64
مع الطلبة	2	%2.47
مع زملاء داخل القسم	43	%53.08
مع زملاء خارج القسم ولكن في نفس الجامعة	9	%11.11
مع زملاء خارج الجامعة ولكن داخل البلد	12	%14.82
مع زملاء عرب خارج البلد	6	%7.41
مع زملاء أجانب خارج العالم العربي	2	%2.47
المجموع	**81**	**%100**

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: "ما السلوك البحثي الذي يبديه طلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية في كتابتهم للرسائل العلمية من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسلوك البحثي الذي يبديه طلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية في المحاور التالية:

- قبل اختيار موضوع الرسالة: المصادر والدوافع.
- أثناء كتابة الرسالة.
- سلوكهم مع زملائهم وأساتذتهم.

والجداول أدناه توضح ذلك.

المحور الأول: تأثير بعض المصادر في اختيار موضوع الرسالة

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور **تأثير بعض المصادر في اختيار موضوع الرسالة**، والجدول (42) يبين ذلك.

الجدول (42)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات محور تأثير بعض المصادر في اختيار موضوع الرسالة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الأهمية
1	1	رسائل الماجستير والدكتوراه باللغة العربية	3.85	1.29	عالية
8	2	الكتب التربوية العربية ذات الصلة	3.80	1.20	عالية
9	3	المواد التربوية ذات الصلة في شبكة الانترنت	3.63	1.12	متوسطة
11	3	أساتذة القسم (من خلال اقتراح أفكار تصلح للرسائل أو من	3.63	1.23	

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الأهمية
		خلال تدريسهم المقررات قبل الرسالة أو من خلال الاتصال الشخصي بهم أو تعريضنا لخبرات بحثية)			متوسطة
4	5	الدراسات المنشورة في المجلات التربوية العربية المحكمة	3.59	1.12	متوسطة
13	6	المقررات التي أخذناها قبل كتابة الرسالة أوحت لي بموضوع الرسالة	3.52	1.33	متوسطة
2	7	قواعد البيانات المتوفرة (العناوين والملخصات)	3.50	1.13	متوسطة
14	8	طبيعة وهموم عملي في قطاع التعليم	3.17	1.51	متوسطة
5	9	الدراسات المنشورة في المجلات التربوية الأجنبية المحكمة	3.02	1.32	متوسطة
12	10	زملائي الطلاب	3.00	1.20	متوسطة
7	11	الوثائق الرسمية التي تنشرها الجهات الرسمية	2.94	1.34	متوسطة
10	12	الأدبيات والدراسات غير التعليمية (علم الاجتماع، الإنسانيات ..)	2.83	1.26	متوسطة
6	13	محاضر المؤتمرات التربوية	2.65	1.22	متوسطة
3	13	رسائل الماجستير والدكتوراه باللغة الانجليزية	2.65	1.20	متوسطة

يبين الجدول (42) أنّ أهم المصادر التي تؤثر على طلبة الدراسات العليا عند اختيار موضوع رسائلهم هي بالترتيب: رسائل الماجستير والدكتوراة باللغة العربية، والكتب التربوية العربية ذات الصلة؛ إذ حصلت هذه المصادر على متوسطات حسابية عالية، حيث بلغت (3.85) و(3.80) على التوالي. أما بقية المصادر فقد حصلت على متوسطات حسابية متوسطة، حيث تراوحت ما بين (2.65 – 3.63).

المحور الثاني: تأثير بعض الدوافع في اختيار موضوع الرسالة

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور **تأثير بعض الدوافع في اختيار موضوع الرسالة**، والجدول (43) يبين ذلك.

الجدول (43)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات محور تأثير بعض الدوافع في اختيار موضوع الرسالة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الأهمية
3	1	الرغبة في خدمة مجتمعي وثقافتي العربية	4.31	1.04	عالية
2	2	الرغبة في الإسهام في المعرفة الإنسانية	4.30	0.96	عالية
1	3	الرغبة في الاستزادة من المعرفة	4.26	1.01	عالية
6	4	الحصول على شهادة تؤهلني لعمل يحسن وضعي	4.22	1.11	عالية
4	5	الشغف في البحث	4.06	0.98	عالية
5	6	توفر الأدبيات والدراسات السابقة باللغة العربية	3.52	1.19	متوسطة

يبين الجدول (43) أنّ الدوافع التي تمثلها الفقرات (3 ،2، 1، 6، 4) على التوالي قد حصلت على متوسطات حسابية تراوحت ما بين (4.06 – 4.31)، وبدرجة أهمية عالية. في حين حصلت الفقرة رقم (5) والتي تنص على " توفر الأدبيات والدراسات السابقة باللغة العربية" على المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.52) وبدرجة أهمية متوسطة.

المحور الثالث: تأثير بعض المصادر في كتابة الرسالة.

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور تأثير بعض المصادر في كتابة الرسالة، والجدول (44) يبين ذلك.

الجدول (44)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات محور تأثير بعض المصادر في كتابة الرسالة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الأهمية
7	1	الكتب التربوية العربية ذات الصلة	4.15	1.00	عالية
2	2	قواعد البيانات المتوفرة في جامعة اليرموك (العناوين والملخصات)	4.00	1.17	عالية
8	3	المواد ذات الصلة في شبكة الانترنت	3.98	0.86	عالية
5	4	الدراسات المنشورة في المجلات التربوية العربية المحكمة	3.80	1.05	عالية
1	5	رسائل الماجستير والدكتوراه باللغة العربية المتوفرة من مكتبة جامعة اليرموك	3.74	1.29	عالية
3	6	الرسائل وقواعد البيانات المتوفرة في جامعات أخرى	3.65	1.22	متوسطة
6	7	الدراسات المنشورة في المجلات التربوية الأجنبية المحكمة	3.37	1.35	متوسطة
4	8	رسائل الماجستير والدكتوراه المتوفرة من خلال المكتبة باللغة الانجليزية	3.22	1.18	متوسطة
11	9	مقابلة أشخاص ذوي صلة	3.15	1.39	متوسطة
10	10	الوثائق الرسمية التي تنشرها الجهات الرسمية	2.91	1.23	متوسطة
9	11	محاضر المؤتمرات التربوية	2.87	1.23	متوسطة
12	12	المراجع غير التعليمية (في العلوم الأخرى)	2.83	1.19	متوسطة

يبين الجدول (44) نتائج شبيهة بالنتائج التي عرضها الجدول (42). لقد جاءت الكتب التربوية العربية ذات الصلة، والمواد المنشورة في شبكة الانترنت وقواعد البيانات (العناوين والملخصات) ورسائل الماجستير والدكتوراه بالعربية في مقدمة المصادر التي تؤثر على الطلبة في كتابة الرسالة وقد حظيت هذه المصادر بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.74 – 4.15) وبدرجة أهمية عالية. أما المصادر الأخرى التي تمثلها الفقرات (3، 6، 4، 11، 10، 9، 12) على التوالي فقد حظيت بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (2.83 – 3.65) وبدرجة أهمية متوسطة.

المحور الرابع: بعض الممارسات التي تصف عمل الطالب وهو يكتب الرسالة

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور بعض الممارسات التي تصف عمل الطالب وهو يكتب الرسالة ، والجدول(45) يبين ذلك.

الجدول (45)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات محور بعض الممارسات التي تصف عمل الطالب وهو يكتب الرسالة **مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الأهمية
8	1	اعتمدت على المترجمين لترجمة الدراسات الأجنبية	3.56	1.37	متوسطة
7	2	فيما يتعلق بالجانب الإحصائي تركت كل شيء للمحلل الإحصائي	3.09	1.42	متوسطة
2	3	عملت كما كنت أعتقد أن زملائي يعملون	2.67	1.24	متوسطة
5	4	أدرجت مراجع عربية وثقتها مراجع عربية أخرى دون أن أطلع عليها	2.20	1.50	قليلة
4	5	أدرجت مراجع أجنبية وردت في مراجع عربية دون أن أطلع عليها	1.93	1.21	قليلة
1	6	لم أتعب نفسي كثيرا لأن الجميع سيحصل على الشهادة في نهاية المطاف	1.80	1.26	قليلة
9	6	قمت بالنقل عن المراجع العربية التي اخذت عن الأجنبية ونسبت المراجع لنفسي	1.80	1.31	قليلة
3	8	لم أكترث كثيرا للأمانة العلمية وأخلاقيات البحث فالمهم هو الحصول على الدرجة	1.70	1.27	قليلة
6	9	تلاعبت بالبيانات الإحصائية والنتائج	1.67	1.15	قليلة

يبين الجدول (45) أنّ جميع عبارات هذا المحور حظيت بمتوسطات قليلة أو متوسطة وذلك لأنها مصاغة بطريقة سلبية. أي أنّ الطلاب المشاركين أوردوا معدلات قليلة من السلوك اللاأخلاقي أثناء كتابة الرسالة. حيث حصلت الفقرات (5، 4، 1، 9، 3، 6) على التوالي على متوسطات حسابية تراوحت ما بين (1.67 – 2.20) وبدرجة أهمية قليلة. ولكن

هناك ثلاث نتائج لافتة للنظر وهي "الاعتماد على مترجمين لترجمة الدراسات الأجنبية"، و"ترك ما يتعلق بالجانب الإحصائي للمحلل الإحصائي"، و"عملت كما كنت أعتقد أنّ زملائي يعملون" فقد حظيت دون البنود الأخرى بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (2.67 – 3.56) وبدرجة أهمية متوسطة.

المحور الخامس: علاقة الطالب بالمشرف خلال كتابة الرسالة

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور **علاقة الطالب بالمشرف خلال كتابة الرسالة** ، والجدول (46) يبين ذلك.

الجدول (46)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات محور علاقة الطالب بالمشرف خلال كتابة الرسالة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الأهمية
5	1	كنت أهتم بملاحظات مشرفي لما لها من دور في تحسين الرسالة	4.24	1.23	عالية
1	2	كنت أطلع مشرفي أولا بأول على ما أفعل	3.96	1.45	عالية
6	3	كيف تصف التعديلات التي كان يقوم بها مشرفك	3.76	1.24	عالية
7	4	حرص مشرفي على العناية برسالتي من أجل نشرها لاحقا	3.43	1.37	متوسطة
9	5	تعلمت من مشرفي طبيعة كتابة الرسالة وجوهرها	3.30	1.27	متوسطة
8	6	أخشى مخالفة المشرف أو إبداء رأيي حتى لا يعرقل عملي	3.02	1.31	متوسطة
4	7	موضوع رسالتي يأتي ضمن مشروع فكري لدى مشرفي	3.00	1.44	متوسطة
2	8	أشعرني مشرفي أنه لا يجد وقتا لمتابعتي	2.65	1.36	متوسطة
3	9	طلب مني مشرفي الانتهاء من الرسالة وعرضها عليه مرة واحدة	2.50	1.44	متوسطة

يبين الجدول (46) أنّ الفقرات (5، 1، 6) على التوالي والتي تنص على "كنت أهتم بملاحظات مشرفي لما لها من دور في تحسين الرسالة"، و" كنت أُطلع مشرفي أولًا بأول

على ما أفعل"، و" كيف تصف التعديلات التي كان يقوم بها مشرفك"، قد حصلت على متوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.76 – 4.24) وبدرجة أهمية عالية. في حين حصلت باقي الفقرات (7، 9، 8، 4، 2، 3) على متوسطات حسابية تراوحت ما بين (2.50 – 3.43) وبدرجة أهمية متوسطة على التوالي.

المحور السادس: العلاقة مع الزملاء في برنامج الدراسات العليا وتأثيرهم أثناء كتابة الرسالة

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات محور **العلاقة مع الزملاء في برنامج الدراسات العليا وتأثيرهم أثناء كتابة الرسالة** ، والجدول (47) يبين ذلك.

الجدول (47)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات محور العلاقة مع الزملاء في برنامج الدراسات العليا وتأثيرهم أثناء كتابة الرسالة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

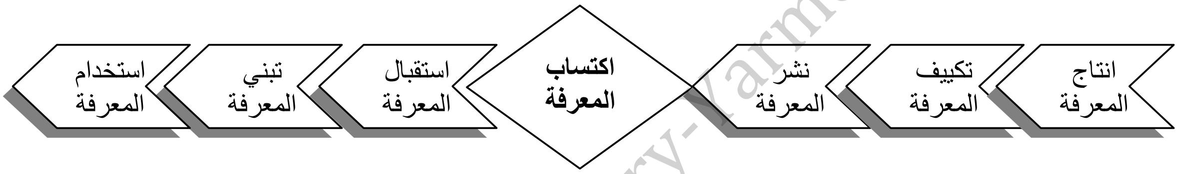
الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الأهمية
4	1	حرصت على حضور مناقشات الرسائل العلمية في القسم	4.22	0.90	عالية
6	2	يضع الطالب مصلحته أولا	3.80	1.19	عالية
1	3	أفدت من خبرة زملائي خلال كتابة الرسالة	3.78	1.25	عالية
3	4	الزملاء أكثر تأثيرا ببعضهم من الأساتذة	3.44	1.08	متوسطة
5	5	هناك نوع من التضامن بين الطلاب الذين يلتحقون بالبرنامج نفسه	3.43	1.00	متوسطة
7	6	هناك صراع بين الطلبة أكثر من التعاون	3.00	1.27	متوسطة
2	7	حرصت على الكتمان وعدم اطلاع زملائي على ما أقوم به وعلى تقدمي في الكتابة والبحث	2.52	1.28	متوسطة

يبين الجدول (47) أنّ الفقرات (4، 6، 1) على التوالي والتي تنص على " حرصت على حضور مناقشات الرسائل العلمية في القسم"، و" يضع الطالب مصلحته أولا"، و" أفدت من خبرة زملائي خلال كتابة الرسالة"، قد حصلت على متوسطات حسابية تراوحت ما بين

(3.78– 4.22) وبدرجة أهمية عالية. في حين حصلت باقي الفقرات (3، 5، 7، 2) على متوسطات حسابية تراوحت ما بين (2.52– 3.44) وبدرجة أهمية متوسطة على التوالي.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصه: "ما النموذج المقترح للعلاقة بين إنتاج المعرفة في الإدارة التربوية واكتسابها؟"

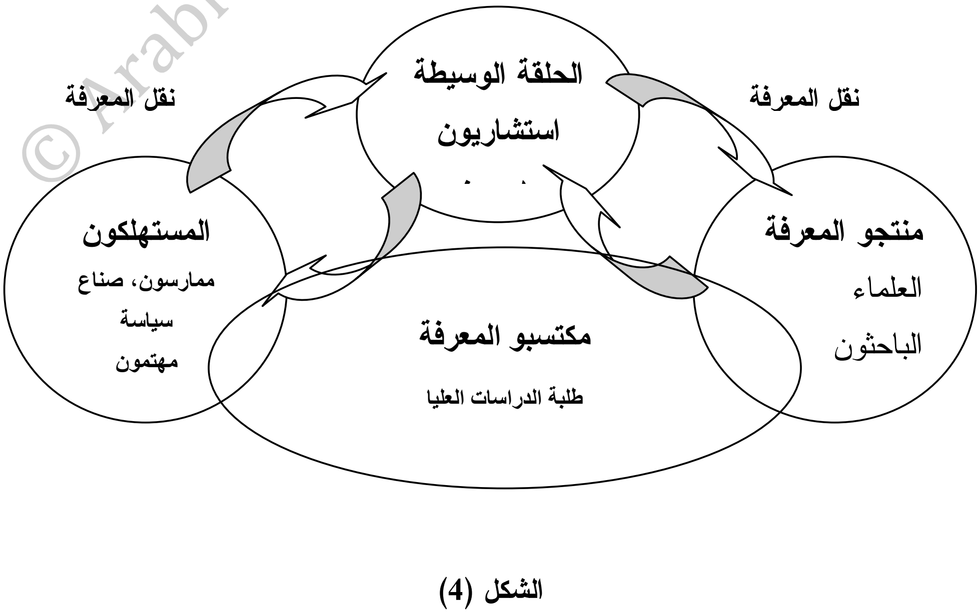
يوضح الشكل (3) الخطوات السبع التي تقترحها الباحثة والذي يبين موقع إنتاج المعرفة في الإدارة التربوية واكتسابها جنبًا إلى جنب مع استهلاكها.



الشكل (3)

الخطوات السبع المقترحة لموقع إنتاج المعرفة في الإدارة التربوية واكتسابها جنبًا إلى جنب مع استهلاكها

أمّا الشكل (4) فيوضح الحلقات الأربع التي يعد تكاملها جوهريًا لإنتاج المعرفة في الإدارة التربوية تكون ذات جدوى وتجسر الهوة بين البحث والممارسة.



الشكل (4)

الحلقات الأربع للتكامل الجوهري لإنتاج المعرفة في الإدارة التربوية

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة، والتي هدفت التعرف إلى السلوك البحثي في إنتاج المعرفة واكتسابها من منظور أساتذة وطلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية، كما تضمن هذا الفصل أبرز التوصيات التي قدمتها الباحثة بناءً على نتائج الدراسة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: "ما السلوك البحثي الذي يبديه أساتذة الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية في بحوثهم في الإدارة التربوية من وجهة نظرهم، ومن خلال تحليل بعض البحوث وفي ضوء بعض المعايير؟"

قامت الباحثة بمناقشة هذا السؤال والمتعلق بالسلوك البحثي الذي يبديه أساتذة الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية في بحوثهم في الإدارة التربوية في ضوء المعايير البحثية والتي تمّ الإشارة إليها في الجدول (5). حيث بيّن الجدول (5) المعايير البحثية والمؤشرات الدالة عليها وفقرات الاستبانة التي تمثلها.

المعيار الأول:

المعيار		المؤشرات	فقرات الإستبانة
المثابرة	**Persistence**	تراكم الإنتاج البحثي تطور الاهتمامات البحثية ترابط الأبحاث الاستمرارية	1، 3، 4، 5، 23، 24

يتبين من الجداول التي تعرض نتائج الفقرات الخاصة بهذا المعيار وهي: الجداول رقم (6، 7، 8، 9، 26، 27)، أنّ الغالبية العظمى من المشاركين (97.8%) تنشر بشكل منتظم في المجلات المحكمة، وأنّ نسبة معقولة منهم (67.4%) تنشر بين 2-3 أبحاث، بينما (26.1%) تنشر بحثًا واحدًا، ومشاركًا واحدًا بنسبة (2.2%) ينشر 4 أبحاث. ولم يجب اثنان من المشاركين عن السؤال. وترقى هذه النتيجة إلى المستويات العالمية، فحسب موران وزملائها (Moran et al., 2000) تتراوح نسبة النشر لأعضاء هيئة التدريس بين (3) دراسات سنويًا للأعضاء الأكثر إنتاجية ودراسة واحدة للأعضاء العاديين. أي أنّ المشاركين من وجهة نظرهم يحققون معيار المثابرة من زاوية تراكم الإنتاج البحثي.

أما من زاوية ترابط الأبحاث فقد ذكرت غالبية معتبرة من المشاركين (71%) أنها تجد رابطًا بين الأبحاث التي تقوم بنشرها، وذكروا جميعًا أنّ اهتماماتهم البحثية تتطور من سنة لأخرى. وبهذه النتيجة فإنّ المشاركين من وجهة نظرهم يحققون هذا الجزء من المعيار. ولكن نتائج التحليل البيبليومتري لا يدعم هذه النتيجة فقد تمّ توزيع الدراسات التي خضعت للتحليل بصعوبة على بعض رؤوس الموضوعات. وهذه مشكلة قد لا تتعلق بالباحثين قدر تعلقها بطبيعة البحث في الإدارة التربوية. لقد سبق لـــأوبلاتكا (Oplatka, 2009) أنْ أشار إلى ما أسماه "اللاتشكل Amorphism" في موضوعات الإدارة التربوية.

أما من زاوية الاستمرارية فإن (93.5%) من المشاركين لا يهدفون الترقية من النشر وأنّ (97.8%) منهم لن يتوقفوا عن النشر في المجلات المتخصصة إذا حصلت على أعلى الألقاب (أستاذ). تتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسات أخرى وتختلف مع غيرها فقد أشارت تيان (Tien, 2008) إلى أن بعض منتجي البحوث ينشرون من أجل الترقية وأن بعضهم تقل إنتاجيتهم بل تتلاشى بعد حصولهم على الأستاذية. ولكن هناك

دراسات أخرى تشير إلى غير ذلك موران وزملاؤها (Moran et al, 2000) بشكل عام لا تسير النتائج بهذا الصدد إلى اتجاه واحد.

المعيار الثاني:

المعيار	المؤشرات	فقرات الإستبانة
معيار الصرامة العلمية Scientific Rigor	النشر في المجلات المتميزة النشر في المجلات غير المتخصصة التعددية المنهجية بذل الجهد والصبر	19، 20، 27، 33

يؤخذ من النتائج التي توصلت إليها الدراسة كما بينتها الجداول رقم (22، 23، 30، 36)، أنّ الغالبية العظمى من المشاركين (91.3%) لا تحرص على النشر في المجلات العلمية والتربوية التي لا تتشدد في ضوابط النشر، وأنّ الغالبية العظمى من المشاركين (95.7%) لا تحرص على النشر في مجلات بعيدة عن تخصصها. تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه موران وزملاؤها (Moran et al, 2000) من أنَ الباحثين المتميزين ينشرون في مجلات الدرجة الأولى بينما العاديين يلجأون إلى النشر في مجلات الدرجة الثالثة والثانية.

كما أنّ غالبية كبيرة جدًا من المشاركين (87%) ذكرت أنها لا تستخدم منهجية واحدة في أبحاثها. تختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه جبران وعطاري (2006) من أن معظم بحوث الإدارة التربوية المنشورة في المجلات العربية التربوية المحكمة تستخدم المنهج الوصفي الكمي وأداة الاستبيان على وجه الخصوص بعكس البحوث المنشورة في المجلات الأجنبية التي تستخدم مناهج متعددة. كما أنّ نتائج التحليل البيبليومتري لا تدعم هذه النتيجة فالدراسات جميعها تقريبًا تستخدم المنهج الوصفي وأداة الاستبيان بشكل أساسي.

من ناحية أخرى ذكرت غالبية كبيرة جدًا من المشاركين (82.6%) أن بحوثها المنشورة لا تتطور من أوراق مؤتمرات وندوات. وتدعم نتائج المقابلة هذه النتيجة فقد ذكر مشارك واحد فقط أن دراسته الأولى تطورت من ورقة مؤتمر.

حسب هذه النتائج يمكن القول أنّ غالبية المشاركين يرون أن بحوثهم تلبي معيار الصرامة العلمية من ثلاث جوانب من حيث النشر في المجلات المتميزة والمتخصصة والتعددية المنهجية ولكنها لا تلبي جانب بذل الجهد والصبر المتمثل في تطور بعض الأوراق المنشورة من أوراق مؤتمرات وندوات إذ أن مفهوم ورقة المؤتمر أو الندوة أنها ورقة غير مكتملة تخضع بعد عرضها للتنقيح في ضوء ملاحظات المشاركين في المؤتمرات والندوات ليطورها صاحبها إلى ورقة تصلح للنشر في مجلة محكمة.

المعيار الثالث:

المعيار	المؤشرات	فقرات الإستبانة
الاتصال العلمي Scholarly Communication	التأليف المشترك عضوية الروابط المهنية	9، 10، 11، 18

بينت النتائج التي توصلت إليها الدراسة كما بينتها الجداول رقم (12، 13، 14، 21)، أنّ نسبة عالية نسبياً من المشاركين (78.3%) ذكرت أنّ بعض بحوثها المنشورة مشتركة مع باحثين من نفس الجامعة، وأنّ (69.6%) منهم لهم بحوث منشورة مع باحثين عرب من جامعات أخرى. ولكن الغالبية العظمى من المشاركين (87%) لا تنشر مع باحثين أجانب. ويدعم التحليل البيبليومتري هذه النتيجة من بعض الجوانب؛ فقد تبين حسب الجدول رقم (41) أنّ (53.08%) من الدراسات ذات التأليف المشترك هي مع زملاء من داخل القسم، يليها (11.11%) مع زملاء من خارج القسم ولكن من نفس الجامعة، ولكن نسبة النشر مع مؤلفين عرب من خارج البلد أقل من النسبة الواردة في نتائج الاستبانة ففي التحليل

البيليومتري هي فقط (7.41%)، وتتفق نتيجة التحليل البيبليومتري مع نتائج الاستبانة فكلاهما يشير إلى تدني نسبة النشر مع باحثين أجانب.

وحسب الجدول رقم (37) فقد كشف التحليل البيبليومتري عن نتيجة لافتة للنظر وذات صلة بهذه النتيجة وهي أنّ (42.95%) من عدد الدراسات التي تم تحليلها نشرت في مجلة "دراسات" الصادرة عن الجامعة الأردنية وأنّ (49) منها كان لأساتذة من الجامعة الأردنية. فإذا أخذت هذه النتائج معاً فإنها تشير إلى وجود فجوة اتصال بين الباحثين. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه عطاري (1998) من وجود فجوة اتصال بين الباحثين في بحوث التربية الإسلامية. كما تتفق مع ما توصل إليه عطاري وجبران (2006) من أن التأليف المشترك بين الباحثين العرب في الإدارة التربوية يتم في الغالب بين أعضاء هيئة تدريس من جامعة واحدة بعكس النمط السائد في البحوث الأجنبية حيث هناك قدر كبير من التأيف المشترك بين باحثين من جامعات متباعدة. وبهذه النتيجة أيضا يمكن القول أن الباحثين العرب لم يرتقوا لمستوى العالمية.

من ناحية أخرى وصف المشاركون في المقابلة العلاقات بين الزملاء بطريقة سلبية عمومًا فهي "علاقات تنافس ... صراع.. عدم اكتراث..." أكثر منها تعاون. وقد يكون جديرا دراسة الارتباط بين سلوك النشر والمشاركة في التأليف من جهة والعلاقات بين الزملاء التي تشكل ما اسماه أحد المشاركين "المناخ البحثي" و "الثقافة البحثية". جدير بالذكر أنّ "التنافس والصراع" إنْ اقتصر على الجانب الفكري والبحثي فلا ضير فيه بل هو ضروري لتطور المعرفة. وقد جعلت بعض نظريات توليد المعرفة وتطورها الصراع والتنافس كمكونات اساسية في معمارها المفاهيمي فنظرية (Mende and Kennedy, 2004) عزت "التطور والاختيار" في الفكر إلى الصراع والتنافس مع الحرص أيضا على الاستمرارية الممثلة

بالوراثة. أما الفيلسوف الفرنسي "بوردو" فقد تحدث عن الصراع بين العلماء الذي ينتهي بالإحلال والإزاحة (نظريات تندثر وأخرى تحل محلها) (Shirly, 1986). ولكن المشكلة هي كتلك التي اشار إليها أحد المشاركين في المقابلة وهي "شخصنة الصراع" وتحوله من صراع فكري إلى صراع شخصي فينتج عنه إما الاضطرار للمجاملة أو العداء الشخصي.

من ناحية أخرى ذكرت نسبة لا بأس بها من المشاركين (60.9%) أنها لا تحتفظ بعضوية نشطة في الروابط المهنية (الجمعيات العلمية). تتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع نتائج المقابلة فقد ذكر اثنان من المشاركين في المقابلة أنهما ليسا أعضاء في روابط مهنية، بينما أجاب أربعة منهم أنهم أعضاء ولكن إجابتهم توحي بأن عضويتهم غير نشطة فهي في اتجاه واحد فالمشاركون يتلقون مجلات ونشرات من تلك الجمعيات والروابط، ليس أكثر. ومعنى ذلك أنّ نتاج البحث العربي في الإدارة التربوية يفتقر لعنصر من عناصر التطور والتبلور حسب أدبيات علم اجتماع المعرفة التي أشير إليها في الأدبيات التي عرضتها هذه الرسالة.

المعيار الرابع:

المعيار	المؤشرات	فقرات الإستبانة
الروح النقدية Critical Spirit	النقد الذاتي نقد الآخر	21، 22، 26

بينت نتائج هذه الدراسة كما بينتها الجداول رقم (24، 25، 29)، أنّ غالبية عالية نسبيا من المشاركين (76.1%) تقوم بعملية نقد منهجي لما تنشر من أبحاث، وأنّ غالبية كبيرة منهم (82.6%) تقوم بعملية نقد للأبحاث المنشورة في مجال تخصصها من حين لآخر. كما ذكرت نسبة عالية نسبيًا (73.9%) أنها عندما تطّلع على الأدبيات والأبحاث السابقة، تقوم بنقدها وليس مجرد عرضها أو التعليق عليها. تختلف نتائج هذه الدراسة مع ما

أورده جبران وعطاري (2006) من اختفاء الحس النقدي في بحوث الإدارة التربوية العربية حيث تؤخذ أدبيات الإدارة كأمور مسلم بها ويتم إجراء الدراسات في ضوئها. ولكن التحليل الببيليومتري لا يوحي بوجود نقد للذات أو الآخر فالدراسات التي تم تحليلها ببيليومتريا تدور حول أدوار وممارسات ولاتوحي بوجود نقد.

ولكن المشاركين من المقابلة اتفقوا على أنّ البحوث العربية في الإدارة التربوية ليست في وضع مثالي بل أنها لا ترقى لما هو مطلوب.

المعيار الخامس:

المعيار	المؤشرات	فقرات الإستبانة
الإسهام Contribution	الإضافة للمعرفة البشرية	8، 25، 32
	وجود مشروع فكري	

بينت نتائج هذه الدراسة كما بينتها الجداول رقم (11، 28، 35)، أن نسبة من المشاركين (63%) ليس لديها مشروعًا فكريًا يتمثل في التوصل إلى نظرية أو إثبات نظرية أو دحض نظرية. ولكن النتيجة اللافتة للنظر هي أنّ جميع المشاركين (100%) ذكروا أنهم معنيون بالإضافة للمعرفة البشرية من خلال ما ينجزون من أبحاث. قد يبدو الأمر تناقضًا بين النتيجتين. ولكن يمكن التوفيق بينهما في ضوء تمييز "كوهن" بين العلم العادي والعلم الثوري، كما عرض في الأدبيات. في ضوء ذلك يكون إجماع المشاركين على اهتمامهم بالإضافة للمعرفة البشرية يتمثل في الإضافة للمعرفة البشرية الموجودة أي ما يعرف بـــ "العلم العادي"، بينما نسبة أقل منهم معنية بالعلم الثوري المتمثل ببلورة نظرية أو دحض نظرية أو تعديلها.

من ناحية أخرى فإنّ الغالبية العظمى من المشاركين (87%) ذكرت أنها لا توجه طلابها لكتابة رسائل تخدم مشروعها الفكري. ربما تكون هذه الإجابة تهدف لإبعاد شبهة استغلال الطلبة لمصلحة المشرفين. ولكنها من المنظور العالمي تعد مؤشرا على غياب المشروع الفكري لدى الأساتذة لأن طلبة الدراسات العليا يشكلون مصدرا أساسيا للبيانات الميدانية على الأقل لمشاريع أعضاء هيئة التدريس. وعادة ما تتم عدة رسائل لطلبة الدكتوراه ضمن مشروع فكري لأحد الأساتذة. وقد يعزى ضعف إشراك الطبة إلى ضعف تمويل البحوث خاصة التربوية إذ أن إشراك الطلاب في مشاريع أساتذتهم يتطلب توفر التمويل.

المعيار السادس:

المعيار	المؤشرات	فقرات الإستبانة
الصلة والوصول Relevancy and Accessibility	النشر مع ممارسين تطبيق البحث انقرائية البحوث الوصول للممارسين	12، 28، 29، 30

أشارت نتائج هذه الدراسة كما بينتها الجداول رقم (15، 31، 32، 33)، أنّ نسبة لا بأس بها من المشاركين (73.9%) تنشر مع ممارسين من الميدان التربوي. تختلف هذه النتيجة مع الانتقادات الموجهة لبحوث الإدارة التربوية بأنها تهمل الممارسين وتقصيهم. كما تختلف هذه النتيجة مع النتائج التي أسفر عنها التحليل البيبليومتري كما بيّن الجدول رقم (41)، إذ لم تكن هناك سوى (7) دراسات منشورة مع ممارسين ودراستان مع طلاب. وقد يكون هؤلاء الممارسون طلابًا سابقين ممن كانوا يتابعون الدراسات العليا، وقد ينشر هؤلاء رسائلهم بشكل دراسات في مجلات مع أساتذتهم، خاصة وأنّ بعضًا من هذه الدراسات تحتسب في الترقيات.

من ناحية ثانية أشارت الغالبية العظمى من المشاركين (95.7%) إلى أنها مهتمة بتطبيق أفكارها أو الإفادة منها وليس مجرد نشرها، وذكر(93.5%) أنهم حريصون على انقرائية بحوثهم. من ناحية أخرى ذكرت الغالبية العظمى من المشاركين (93.5%) أنها تهتم بإيصال نتائج بحوثها للآخرين.

تختلف هذه النتيجة مع الانتقادات الموجهة لبحوث الإدارة التربوية بأنها غير ذي صلة بالواقع وأنها تكتب برطانة يصعب على الممارسين فهمها.

المعيار السابع:

المعيار	المؤشرات	فقرات الإستبانة
تداخل التخصصات Interdisiplinarity	التأليف العابر للتخصصات الاطلاع العابر للتخصصات	13، 14، 15، 16، 17

أفادت نتائج هذه الدراسة كما بينتها الجداول رقم (16، 17، 18، 19، 20)، أنّ نسبة لا بأس بها (60.9%) من المشاركين أنها تنشر مع باحثين من تخصصات تربوية متداخلة مع تخصصها، ولكن الغالبية العظمى من المشاركين (91.3%) لا تنشر مع باحثين من تخصصات تربوية بعيدة عن تخصصها، وكذلك فإنّ الغالبية العظمى (91.3%) لا تنشر مع باحثين من تخصصات غير تربوية.

ولكن في المقابل فإنّ غالبية مرتفعة (84.8%) من المشاركين تطلع على ابحاث وأدبيات من تخصصات غير تخصصها عندما تطلع على الأدبيات السابقة، كما إنّ نسبة معتبرة من المشاركين (69.6%) ذكرت أنّ أبحاثها متداخلة التخصصات.

وتتفق هذه النتيجة ما ما ذكره بولو (Bullough, 2006) من أنّ البحث التربوي عمومًا آخذ في الابتعاد عن التخصصات الأخرى مع أن العلوم التربوية عابرة أصلا

للتخصصات. وقد لاحظ عدة مفكرين افتقار بحوث الإدارة التربوية لتداخل التخصصات. ولكن هذا موضع نقد شديد "عندما تختزل الإدارة التربوية في "اتخاذ القرار" و "تخصيص المصادر" ويغيب عنها الاسترشاد بالعلوم السياسية والاقتصادية والسيكولوجية أي علوم الاجتماع تصبح مجرد عملية تقنية خالية من الروح والبعد الاجتماعي(Bates, 2006).

المعيار الثامن:

المعيار	المؤشرات	فقرات الإستبانة
البعد الثقافي Cultural-Relevancy	إعلاء شأن الأبحاث الأجنبية	6، 31
	الاطلاع على الدراسات في العالم الإسلامي	

أفادت نتائج هذه الدراسة كما بينتها الجداول رقم (10، 34)؛ أنّ غالبية كبيرة من المشاركين (78.3%) تعطي وزنًا أكبر للدراسات الأجنبية عندما تجري بحوثها. وأوردوا أسبابا لذلك مثل اتسام البحوث الأجنبية بالجدية في الطرح والوضوح في الفكرة، واحتوائها على أفكار جديدة وقيمة، وأنها أكثر التزامًا بالمعايير العالمية، مصداقيتها.

في المقابل ذكر نسبة لا بأس بها من المشاركين (73.9%) أنها تهتم بالإطّلاع على أبحاث أُجريت في العالم الإسلامي والعالم الثالث وليس فقط في العالم العربي والغربي.

في ضوء هذه النتيجة يمكن القول أن بحوث الإدارة التربوية لا زالت تتأثر بالمنظور الثقافي الغربي وإن كانت تسعى لتطعيمه بدراسات من العالم الإسلامي والعالم الثالث.

إذا أخذت هذه النتائج معا يمكن القول أنه حسب المشاركين في هذه الدراسة من أساتذة الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية فإن إنتاجهم البحثي يلبي المعايير المقترحة ولكن بدرجات متفاوتة. وأحيانا يتحقق المعيار في جانب أو أكثر وقد لا يتحقق في بعض الجوانب. ففي معيار المثابرة يتحقق المعيار فيما يتعلق بالتراكم البحثي وتطور الاهتمامات والاستمرارية بمعدلات عالية ولكنه يتحقق بدرجة أقل في ترابط الأبحاث. وفيما يتعلق بمعيار

الصرامة العلمية فإنه يتحقق بدرجات عالية في جوانب أوعية النشر ولكنه يتحقق بدرجة أقل في تطوير الأبحاث من أوراق مؤتمرات. وفيما يتعلق بمعيار الاتصال العلمي فإنه يتحقق في جوانب النشر المحلية والإقليمية، ولكنه يتحقق بدرجة أقل في عضوية الروابط، وبدرجات متدنية جدا في النشر على المستوى العالمي. وحسب المشاركين فإنّ إنتاجهم البحثي يلبي معيار الروح النقدية. ويلبون معيار الإسهام في حرصهم على ذلك؛ إلا أن نسبة 63% فقط ذكرت أنها لا تمتلك مشروعًا فكريًا، ونسبة ضئيلة جدًا تجعل طلابها يعملون ضمن هذا المشروع. يتحقق معيار الصلة والوصول حسب المشاركين بنسبة عالية نسبيا، ولكن معيار تداخل التخصصات يتحقق في جانب واحد فقط. أما البعد الثقافي فهو يتحقق بنسب متواضعة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: "ما السلوك البحثي الذي يبديه طلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية في كتابتهم للرسائل العلمية من وجهة نظرهم؟"

فيما يتعلق بسلوك اكتساب المعرفة قبل اختيار موضوع الرسالة أظهرت نتائج الدراسة أنّ الطلاب يلجأون لاختيار موضوع رسائلهم بدرجة عالية إلى رسائل الماجستير والدكتوراه باللغة العربية والكتب العربية ذات الصلة. وتعني هذه النتيجة أنّ الطلبة يسلكون الطريق الأسهل والأكثر توفرا، ولا يبذلون جهدا كبيرا أو يرجعون لأوعية المعرفة التي تحتاج جهدًا للوصول إليها مثل المجلات الأجنبية المتخصصة أو رسائل الماجستير والدكتوراه باللغة الأجنبية. ومع أنّ هذا قد يعزى إلى الضعف باللغة الانجليزية إلا أنه ليس تفسيرًا كافيًا حيث بالإمكان بذل جهد في الترجمة. إنّ قلة الرجوع للمراجع الأجنبية فعلًا لا شكلًا يقلل إمكانية مواكبة الفكر العالمي ناهيك عن المساهمة فيه.

والأمر لا يتعلق بالمراجع الأجنبية وحسب بل بأوعية النشر الأخرى بالعربية مثل محاضر المؤتمرات أو الوثائق التي تصدرها جهات رسمية. وقد يدل هذا من ناحية أخرى على عدم وعي الطلبة بترتيب أوعية النشر حسب أهميتها فيعطون الكتب والرسائل وأوراق المؤتمرات القيمة ذاتها. وقد يعود الأمر أيضًا لتشتت النتاج العربي في الإدارة التربوية في أكثر من مجلة نظرًا لعدم وجود مجلة عربية في الإدارة التربوية. وقد أشار جبران وعطاري (2006) إلى مشكلة تشتت نتاج الفكر العربي مما يجعل مهمة الباحثين صعبة في الوصول إلى هذا النتاج.

ومن النتائج اللافتة للنظر أنّ أساتذة القسم والزملاء والمقررات جاءوا أيضًا بعد الكتب والرسائل كمصادر للإيحاء للطلبة بأفكار لرسائلهم. وقد يشير هذا إلى الافتقار لمشاريع بحثية لدى أعضاء هيئة التدريس وهو أمر قد يعزى إلى حد كبير لعدم توفر التمويل وعدم وجود شراكات بحثية مع الجهات المستهلكة لبحوث الإدارة التربوية. أما تواضع دور المقررات الدراسية فربما يعود إلى انتهاج سلوك تعليمي للمقررات غير موجه للبحث فيكون امتدادا للتعليم في المراحل الأدنى. وقد يعزى تراجع دور الزملاء الطلبة إلى التنافس بين الطلبة وحرصهم على مصلحتهم أولاً.

كما أنّ الدور المتواضع لــ "طبيعة وهموم العمل في قطاع التعليم" قد يشير إلى مشكلة الفجوة السائدة بين البحث التربوي والممارسة مما يؤدي لاختيار موضوعات بحثية ترضي الجماعة العلمية مع أنه قد لا يكون لها صلة بالميدان.

يلاحظ أيضًا ضعف دور الأدبيات والدراسات غير التعليمية، وهو مؤشر على الافتقار لتداخل التخصصات وربما يعود إلى عدم الوعي بصلة الإدارة التربوية بالعلوم الأخرى خاصة التي تعمل تحت مظلتها أو تستخدم مناهجها مثل علم الاجتماع وعلم النفس

والإنسانيات عمومًا. تتفق هذه النتائج عمومًا مع ما توصل إليه أندرسون وسوازي (Anderson and Swazey,1998) فقد ذكر المشاركون في دراستهما أنّ المقررات الدراسية والأعمال الفصلية لا تؤهل كثيرًا للعمل المستقل ولكنهم تعلموا الاستقلالية بالتدريج، وأنّ الأساتذة لم يعرضوهم لتجارب بحثية مفيدة.

أما بخصوص الدوافع فقد حظيت جميع الدوافع المدرجة تحت هذا المحور بمتوسطات عالية عدا "توفر الأدبيات والدراسات السابقة باللغة العربية". وقد يعزى ارتفاع هذه المتوسطات إلى ما يعرف بالمرغوبية Desirability فالدوافع المدرجة تمثل أمورًا مرغوبة سواء لمتضمناتها المعرفية أو المعنوية والمادية. وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه Anderson and Swazey (1998) فقد ذكر المشاركون في دراستهما أنّ دوافعهم للالتحاق بالدارسات العليا كانت الرغبة في الاستزادة من المعرفة والقيام بالبحث، والرغبة في العمل في التدريس الجامعي والرغبة في مساعدة الآخرين والإعجاب بحياة العلماء والتطلع للاحترام الذي يحظون به. وقال بعضهم أنه "لم يجد شيئا أفضل".

أما فيما يتعلق بتأثير بعض المصادر في كتابة الرسالة فالنتائج لا تختلف كثيرًا عن النتائج الخاصة بتأثير بعض المصادر على اختيار الطالب لموضوع الرسالة. لقد جاءت الكتب أولاً ثم قواعد البيانات (العناوين والملخصات) والانترنت ثمّ الدراسات العربية المنشورة في مجلات عربية محكمة. أي أنّ الاستسهال وعامل الإتاحة هما المنحى الأكثر انتهاجا من قبل الطلبة.

أما أثناء كتابة الرسالة فقد أورد المشاركون معدلات قليلة للعبارات المدرجة التي تمثل أنواعًا من السلوك غير المرغوب فيه كسلوك الأمانة العلمية وعدم بذل الجهد. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضًا لعامل المرغوبية.

ولكن اللافت للنظر في هذا المحور هو ما يتعلق بالتحليل الإحصائي والاعتماد على آخرين للترجمة والعمل كالزملاء، فقد حظيت بمتوسطات أعلى من غيرها وهذا يؤكد الاستنتاج الذي أشير إليه في المحور الأول وهو سلوك الطلبة منحى الاستسهال. وقد يثير تساؤلات حول مدى تمكن الطلبة من المهارات الإحصائية ومدى فعالية وجدوى تدريس الإحصاء، وكذلك مدى جدوى التأهيل للغة الانجليزية من خلال "التوفل". وأكثر من ذلك فإنها تثير تساؤلات تتعلق بما يُعرف بمعتقدات "فعالية الذات" "Self Efficacy Beliefs" لدى الطلبة وثقتهم بقدرتهم على العمل البحثي المستقل. كما أنّ النتيجة تطرح تساؤلات حول مصداقية الرسائل العلمية وقابلية الاعتماد عليها كمراجع لاحقًا ما دام أصحابها يتركون جزءاً هامًا وجوهريًا منها لغيرهم ممن يعملون فقط مقابل أجر.

فيما يتعلق بالعلاقة مع المشرفين أورد الطلبة المشاركون نتائج إيجابية فيما يتعلق"بدور المشرفين في تحسين الرسالة" فقد حصلت على درجة أهمية عالية. في حين حظيت بقية العبارات على درجة أهمية متوسطة وهي"حرص مشرفي على العناية برسالتي لنشرها لاحقا"، و"تعلمت من مشرفي طبيعة كتابة الرسالة وجوهرها". ولكن كانت هناك نتيجة لافتة للنظر حصلت أيضاً على درجة أهمية متوسطة وهي "أخشى مخالفة مشرفي أو إبداء رأيي حتى لا يعرقل عملي"، وبطبيعة الحال قد يكون هذا خوفًا متوهمًا وليس حقيقيًا وقد يعكس ثقافة الخوف التي تعيشها بعض المجتمعات.

أما عن علاقة الطلاب بزملائهم فقد أورد المشاركون نتائج إيجابية بشأنها. وهناك اختلاف مع نتائج دراسة (Anderson and Swazey, 1998) في بعض الجوانب واتفاق في جوانب أخرى. لقد قالت نسبة مرتفعة من المشاركين في دراسة أندرسون وسوازي أنّ

الطلبة يتعلمون من زملائهم أكثر مما يتعلمون من الأساتذة، كما ذكرت نسبة بين 55-60% منهم أنهم قاموا بكتابة رسائلهم ضمن مشروع تعاوني أوسع.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصه: "ما النموذج المقترح للعلاقة بين إنتاج المعرفة واكتسابها وموقعهما في عملية نقل المعرفة في الإدارة التربوية؟"

إنّ البحث وإنْ كان يقوم به أساسًا باحثون إلا أنّ هناك أطرافًا أخرى تُسهم فيه وفي نقل نتائجه وتفعيلها. ولكن هذه الأطراف تفتقر للترابط وتنسيق الجهود. لذلك اهتم الباحثون بتحديد الأطراف الفاعلة في البحث وبتوثيق العلاقات بينها. وقد ظل الاتجاه السائد لفترة من الزمن يتحدث عن طرفين رئيسيين ها منتجو البحوث (الباحثون) ومستهلكوها (خاصة الممارسون) (Kirst, 2000). ولكن الاهتمام اتجه مؤخرًا إلى طرف ثالث وهو "الفئة الوسيطة" أو صلة الوصل Linkage Agents بين الباحثين والمستهلكين، والتي تضم المدربين والاستشاريين والمستثمرين وشركات الدعم والتي يتمثل دورها في تلخيص وتفسير البحوث وترجمتها إلى أشكال يفهمها المستهلكون (Beicheikh et al, 2010; Brouke and Holbrook, 2000). ورغم الاهتمام ببعض الجوانب من طلبة الدراسات العليا إلا أنّ دورهم إلى جانب الأطراف الثلاث السابقة لم يتم إبرازه إلا بشكل خجول.

فالنموذج الذي تعرضه الباحثة يبرز هذا الدور انطلاقًا من أنّ عددًا من طلبة الدراسات العليا هم عادةً من الممارسين أو من الحلقة الوسيطة. وبذلك فإنهم يأتون بهموم الميدان للجامعة فيصبحون حلقة الوصل بين النظرية والممارسة، ويبقون أساتذة الجامعة على علم بما يجري في الواقع، ويُصبحون في وضع أفضل لفهم واقع مدارسهم وإيجاد حلول لها. وفوق ذلك فإنّ عددًا من هؤلاء يتحول لاحقًا إلى منتجي معرفة أو قد يصبح جزءًا من الحلقة الوسيطة التي تنشر البحوث بطرق رسمية وغير رسمية.

وقد صممت الباحثة النموذج الذي يبرز دور طلبة الدراسات العليا وسلوك اكتساب المعرفة الذي عُرض مع نتائج الدراسة في ضوء نظريات إنتاج المعرفة والنماذج التي عرضت في الإطار النظري من جهة، ونتائج الدراسة الحالية من جهة أخرى. والنموذج الذي صممته الباحثة هو في الحقيقة تطوير لنموذجي باشيخ وزملائه (2010) وهما بدورها تطوير لنماذج سابقة. وقد اختارت الباحثة هذا النموذج لأنه الوحيد من بين النماذج التي عَرَضَتَهَا الذي يتعلق بميدان التربية. وقد أضاف باشيخ وزملاؤه لنماذج مَنْ سبقوهم العنصر الذي اعتبر غائبًا وهو "الحلقة الوسيطة" بين منتجي المعرفة التربوية والممارسين، والتي تلعب دورًا هامًا في نقل المعرفة. وقد لاحظت الباحثة أنّ نموذج باشيخ وزملائه يغفل اكتساب المعرفة. من ناحية أخرى يكاد يقتصر نموذج باشيخ وزملائه على الممارسين بصفتهم مستخدمين للبحث التربوي بينما هناك مستهلكون آخرون للبحث التربوي مثل صناع السياسة والقرار وأفراد المجتمع المعنيين بالتربية بشكل عام. وهنا يأتي إسهام الباحثة بتدارك هذه الأبعاد الغائبة وإضافتها لنموذجها. وبذلك تضيف الباحثة لخطوات نقل المعرفة الست التي حددها باشيخ وزملاؤه خطوة سابعة وهي اكتساب المعرفة. أما حلقات نقل المعرفة فتصبح مكونة من أربع دوائر وهي: منتجي المعرفة، مكتسبي المعرفة، الحلقة الوسيطة، الممارسين والمستهلكين. هذا إضافة إلى تطبيق النموذج على الإدارة التربوية وليس على التربية بشكل عام. وبذلك تقدم الباحثة للباحثين مستقبلًا نموذجًا يمكن تنقيحه وتطويره.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة، فإنّ الباحثة توصي بما يلي:

1. الاهتمام بالنموذج الذي قدمته الباحثة وإخضاعه لمزيد من التنقيح والتطوير والتحكيم، وتوثيق العلاقة بين الحلقات الأربع التي تضمنها النموذج من خلال تكوين شراكات بحثية يكون فيها لكل حلقة دورها، وبحيث يكون إنتاج المعرفة واكتسابها خطوتين تتكاملان مع بقية الخطوات التي تضمنها النموذج.
2. التحول في النظرة لطلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية من مجرد متلقين إلى أعضاء فاعلين على المتصل المعرفي الممتد بين الإنتاج والتطبيق، ويمكن إشراكهم في البحوث حتى قبل الحصول على الدكتوراة، بل يمكن اعتبار النشر شرطًا لمناقشة الرسالة.
3. الاستمرار في تنقيح وتطوير معايير البحث في الإدارة التربوية لتصبح جزءا من التقاليد العلمية لدى الجماعة العلمية في الإدارة التربوية، أي تحويلها من عمل فردي إلى مؤسسي.
4. الاهتمام بالإدارة التربوية كحقل معرفي وليس كمجموعة ممارسات وعمليات، وإخضاع الإدارة التربوية كحقل معرفي إلى دراسات تحليلية منتظمة من حين لآخر حتى يظل منتجو المعرفة على وعي باتجاهات البحث وحتى يبحثوا في مواضيع جادة وجديدة غير مكررة وغير مشبعة بحثًا.
5. ضرورة امتلاك مشاريع بحثية والبحث عن تمويل لها ليصبح الإنتاج الفكري في الإدارة التربوية في الأردن والعالم العربي أكثر تقدمًا، ولإتاحة المجال ليعمل الأساتذة والطلبة في عمل متكامل.

6. الحرص على البعد العربي والإسلامي والعالمي للإدارة التربوية سواء بمواكبة الاتجاهات المعاصرة أو بالدخول في مشاريع بحثية مع باحثين عرب ومسلمين وأجانب أو بالنشر في المجلات الأجنبية والحضور العالمي في المؤتمرات الدولية.

7. الاهتمام بالأبعاد الغائبة في بحوث الإدارة التربوية العربية مثل البعد الثقافي والأخلاقي.

8. يجب رفع سقف التوقعات بتجاوز الحرص على البحث المرتبط بالترقيات إلى الحرص على الإسهام في المعرفة العالمية وهذا يتطلب تحولًا من الاكتفاء بالبحث العادي إلى البحث الثوري، حسب كوهن، الذي يولد معرفة جديدة ويخضع المعرفة السائدة للتساؤل. كما يتطلب الجديّة في اختيار العناوين، وعملية التحكيم، ومراعاة المعايير العالمية لنشر الأبحاث، والعمل على النشر في المجلات ذات السمعة. ويتطلب أيضًا القراءة القائمة على التفكير وليس النقل، قراءة تقدم قيمة مضافة" وتساعد على الاشتباك الفكري مع الآخر.

9. الاهتمام بالتعددية في مناهج البحث واستخدام الكثير من الأدوات البحثية وليس الاستبانة فقط.

10. توثيق العلاقة بن الباحثين من مختلف الرتب العلمية للقيام ببحوث مشتركة. وهذا يتطلب منظومة أخلاقية قيمية بحيث تتسم مثل هذه العلاقة بأخلاقيات الرعاية والعناية والتواضع والاستعداد للتعلم. ولا يمكن أنْ يتقدم العلم بالبحث الفردي فقط. يجب اعتبار مرحلة رتبة "الأستاذ المساعد" مثلًا امتدادًا لمرحلة الدكتوراة بحث تتسم هذه المرحلة بالبحوث المشتركة مع الرتب الأعلى إلى أنْ يشتد عود الأستاذ المساعد

فيستوي على سوقه. وقد يحتاج هؤلاء وحتى الرتب الأعلى إلى تدريب وأخذ دورات

حتى خارج القسم.

قائمة المراجع

المراجع العربية

بني هاني، جهاد وملكاوي، نازم والحوري، فالح. (2008). **بحوث العمليات والأساليب الكمية: نظرية وتطبيق**، دار جليس الزمان: عمّان.

جبران، علي وعطاري، عارف. (2006). تحليل مقارن لبحوث الإدارة التربوية العربية المنشورة في بعض المجلات التربوية العربية المحكمة في ضوء علم اجتماع المعرفة ونظرية بنية الثورات العلمية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 2(4) 257-270.

الجرف، ريما. (2007). **مهارات البحث الالكتروني لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود**، www.maktoobblog.com/seaerch.استرجعت بتاريخ 11/ 2012/8.

جودة، عبد الوهاب. (2004). **بعض مشكلات الباحثين الشبان في مصر- رصد للواقع مع طرح نموذج لتطوير مهارات التفكير العلمي**، بحث مقدم إلى مؤتمر التفكير العلمي وتكامل المعرفة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، أبريل 2004، القاهرة.

جودة، عبد الوهاب. (2007). **السياق الأكاديمي وحالة البحث الجامعي في إطار في متطلبات مجتمع المعرفة**، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم المفتوح ومتطلبات مجتمع المعرفة في الفترة من 5-7 مايو 2007، مركز التعليم المفتوح، جامعة عين شمس، القاهرة.

حياصات، وفاء. (2008). **تحليل واقع الرسائل الجامعية كنتائج معرفية في تخصص الإدارة التربوية ومدى توظيفها في القطاع التعليمي في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

عطاري، عارف وجبران، علي. (2006). سمات البحث التربوي في رسائل الماجستير والدكتوراة عن التعليم في الإسلام في الجامعات الأردنية من 1971-2004، **مجلة جامعة الملك سعود للدراسات التربوية والعلوم الإسلامية**، 19(2)961-995.

عطاري، عارف. (2005). اتجاهات البحث التربوي في سلطنة عمان من خلال رسائل الماجستير والدكتوراة عن التعليم في السلطنة من 1970-2002، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد 44، 161-196.

عطاري، عارف. (1998). "واقع العلاقات العلمية بين الباحثين من خلال تحليل الاستشهادات المرجعية في بحوث التربية الإسلامية"، **المجلة التربوية**، 12(48)، 143-184.

عطاري، عارف. (2004). دراسة ببيلومترية لأدبيات الإشراف التربوي المنشورة في عدد من المجلات التربوية العربية المحكمة ومجلة المناهج والإشراف الإلكترونية، **مجلة العلوم التربوية**، العدد الخامس، جامعة قطر.

عطاري، عارف. (2008). **الإدارة التربوية: مقدمات لمنظور إسلامي**، كتاب الأمة، قطر.

عمايرة، أحمد. (2002). **المستشرقون والمناهج اللغوية: المنهج التاريخي، المنهج المقارن، المنهج الوصفي**، ط3، دار الفلاح للنشر والتوزيع: عمّان.

عيسان، صالحة وعطاري، عارف، والحارثي، عائشة. (2005). **أولويات البحث التربوي في سلطنة عمان**، مجلس النشر الأكاديمي، جامعة السلطان قابوس.

ميلز، رايت. (1986). **الخيال السوسيولوجي،** (ترجمة عبد الباسط عبد المعطى، وعــادل الهواري)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

هاف، توبى. (2006): **فجر العلم الحــديث،** الجزء الأول، أحمد محمود صــبحي متــرجم، الطبعة الثانية، عالم المعرفة، العدد219، الكويت.

المراجع الأجنبية

Ali, A., and Camp, R. (1995). Teaching Management in the Arab World, **International Journal of Educational Management**, 09(2), 10-17.

Alise, M., And Teddlie, C. (2010). A Continuation of the Paradigm Wars? Prevalence Rates of Methodological Approaches Across the Social/Behavioral Sciences, **Journal of Mixed Methods Research,** 4(2), 103-126.

Anderson, G., and Jones, F. (2000). Knowledge Generation in Educational Administration from the Inside Out: The Promise and Perils of Site-Based, Administrator Research, **Educational Administration Quarterly,** 36(3), 428-464.

Anderson, M., and Swazey, J.. (1998). Reflections on the Graduate Student Experience: An Overview, **New Directions For Higher Education**, No. 101, 3-13.

Angus, F. (1978). **Information Seeking Behavior Among Students of Educational Administration,** Masters Thesis, University of British Columbia, Canada.

Atari, A. (2007). **Proposed Criteria for Scholarly Educational Research**, Proceedings of the Conference on "higher Education", Bahrain University, 20-22, Nov, pp 842-851.

Azorin, J. (2011). The Use and Added Value of Mixed Methods in Management Research, **Journal of Mixed Methods Research,** 5(1) 7-24.

Bates, R. (2006). Culture and Leadership in Educational Administration: A historic Study of What was and What Might have been, **Journal of Educational Administration and History**. 38(2), 155-168.

Bates, R. (2008). The Politics of Civil Society and the Possibility of Change: A Speculation on Leadership in Education, In Samier, Eugenie (ed) **Political Approaches to Educational Administration and Leadership**. London. Routledge.

Bates, R., and Eacott, S. (2008). Teaching Educational Leadership and Administration in Australia, **Journal of Educational Administration and History**, 40(20), 1-21.

Becheikh, N., Ziam, S., Idrissi, O., Castonguay, Y., landry, R. (2010). **How to Improve knowledge transfer strategies and practices in education? Answers from a systematic literature review**, Paper presented at: 7th Annual Hawaii International Conference on Education, Honolulu, Hawaii, 4–7 January.

Bolin, F. (1988). Does a community of scholars in supervision exist? **Journal of Curriculum and Supervision**, 3(4), 296-307.

Bourke, S., and Holbrook, A. (2000). **The Role of Post Graduate Students in Disseminating And Use of Research in Schools and School Systems**, A Paper presented at the Annual Conference of the Australian Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney, 4-7 Dec 2000.

Bullough, R. (2006). Developing Interdisciplinary Researchers: What Ever Happened to the Humanities in Education? **Educational Researcher**, 35 (8), 3-10.

Callon, M., and Latour, B. (1992)." **Don't Throw The Baby Out With the Bath School A replay to Collins and Yearly**." in Science as Practice and Culture, edited by Bickering. Chicago: University of Chicago Press.

Campel, R., and Newell, J. (1973). **A Study of Professors of Educational Administration: Problems and Prospects of an**

Applied Academic Field, Columbus, OH: University Council for Educational Administration.

Castle, J., and Schultz, A. (2002), Voices at the Top: Learning from Full Professors, **Canadian Journal of University Continuing Education**, 28(1), 79-101.

Ben-David, J., and Sullivan, T. A. (1975). Sociology of Science, **Annual Review of Sociology**, (1), 203-222.

Feilzer, M. (2010). Doing Mixed Methods Research pragmatically: Implications for the discovery of pragmatism as a research paradigm, **Journal of Mixed Methods Research**, 4(1) 6-16.

Fountain, R. M. (1999). "Socio-scientific Issus Via Actor-Network Theory", **Curriculum Studies**, 31(3).

France, A. (2007). Scholarly Activity of Successful Business Researchers in the Tertiary Sector- Research Proposal, **Research in Higher Education Journal.**

Glass, C., Doberneck, D., and Schweitzer, J. (2011). Unpacking Faculty Engagement: The Types of activity Faculty members report as publicly engaged scholarship during promotion and tenure, **Journal of Higher Education outreach and engagement**, 15(1), 7.

Griffiths, D. (1997). **Research in Educational Administration**, NY: Teachers College Press.

Gruber, T., Lowrie, A., Brodowsky, G., Reppel, A., Voss, R., Chowdhury, I. (2012). Investigating the Influence of Professor Characteristics on Student Satisfaction and Dissatisfaction: A Comparative Study, **Journal of Marketing Education**, 34(2), pp 165-178.

Gunter, H., and Ribbins, P. (2003).The Field of Educational Leadership: Studying the Map and Mapping the Studies**, British Journal of Educational Studies**, 51(3), 254-28.

Hallinger, E. (2011). A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale, **Educational Administration Quarterly**, 47(2), pp271-306.

Harritts, G. (2011). More than Method?: A Discussion of Paradigm Differences Within Mixed Methods Research. **Journal of Mixed Methods Research,** 5(2), 150-166.

Heck, R., and Hallinger, P. (2005). The Study of Educational Leadership and management: Where does the Field Stand today? **Educational Management, Administration and Leadership**, 33(2), 229-244.

Heck, R., and Hallinger, P. (2005). The Study of Educational Leadership and management: Where does the Field Stand today? **Educational Management, Administration and Leadership**, 33(2), 229-244.

Hemsley-Brown, J. (2004). Using Research to support management decision making within the field of education**, Management Decision**, 43(5/6) 691-705.

Hillage, J., Pearson, R., Anderson, A., Tamkin, P .(1998). **Excellence in Research in Schools.** London: Department for Education and Employment/Institute of Employment Studies.

Hoy, W. (1994). Foundations of Educational Administration: Traditional and Emerging Perspectives, **Educational Administration Quarterly**, 30(2), 178-198.

Husen, T., and Kogan, M. (1984). **Educational Research and Policy**, Oxford, Pergamon.

Ivankova, N. (2002). **Students' Persistence in the University of Nebraska- Lincoln Distributed Doctoral PROGRAM in Educational Administration: A Mixed Methods Study**, Doctoral Thesis, University of Nebraska.

Keith, B., Layne, S., Babchuk, N., Johnson, K. (2002). The Context of Scientific Achievement: Sex Status, Organizational Environments and The Timing of Publication 0n Scholarship Outcomes, **Social Force**, 80(4), 1253-1282.

Kirst, M. (2000). Bridging Educational Research and Educational Policy Making, **Oxford Review of Education**, 26(3/4) 379-391.

Kitcher, P. (2000). Reviving the Sosiology of Science, **in Howard, Philosophy of Science, (Supplement) 67(3), pp 33-44.**

Kuhn, T. (1963). **The Function of Dogma in Scientific Research, in Crombie, A., (ed) Scientific Change,** NY: Basic Books.

Kuhn, T. (2012). **(50th Anniversary) The Structure of Scientific Revolution,** University of Chicago Press.

Lakomski, C., and Evers, W. (2001). The Incomplete Naturalist: Donald Willower on Science and Inquiry in Educational Administration, **Journal of Educational Administration**, 39(5), 442-454.

Latour, B. (2004). **Politics of Nature. How to Bring the Sciences into Democracy (translated by Catherine Porter)**, Harvard University Press, Cambridge, Mass. (http://en.wikipedia.org/wiki/Bruno_Latour).

Leech, N., Dellinger, A., Brannagan, K., and Tanaka, H. (2009). Evaluationg Mixed Research Studies: A Mixed Methods Approach, **Journal of Mixed Methods Research,** 4(1), 17-31.

Mende, J., Kennedy, I. (2004). **Evolutionary Analysis of Formal Knowledge: Some long Range Problems and Opportunities**, University of the Witwatersrand, South Africa

Merton, R. (1979). **The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations**, University of Chicago Press.

Merton, R., and Barber, E. (2004).**The Travels and Adventures of Serendipity: A Study in Sociological Semantics and the Sociology of Science**, Princeton University Press.

Mertz, N. (2009). **Breaking into the all-Male Club: Female Professors of Educational Administration**, Albany: Sunny Press.

Mills, C. (1970). " **The Professional Ideology of Social Pathology** (in Larry T: Sociology of Sociology), Company Inc.

Moran, M., Firestone, W., Hoy, W., and Johnson, S. (2000). The Writing Stuff: A Study of Productive Scholars in Educational Administration, **Educational Administration Quarterly**, 36(3) 358-390.

Moran, T., and Becker, N.(2004). The tacit Knowledge of Productive Scholars in Education, **Teachers College Record**, 106(7), 1484-1511.

Murphy, R. (1996). Like a bridge over troubled water: Realizing the Potential of Educational Research, **British Educational Research Journal**, 22(1), 3-15.

Nicolides, N., and Gaynor, A. (1992). The Knowledge Base Informing The Teaqching and organizational Theory in UCEA Universities: A descriptive and Analytical Survey, **Educational Administration Quarterly**, 28(2), 237-265.

Ogawa, R., Goldring, E., and Conley, S. (2000). Organizing the Field To improve Research On Educational Administration**, Educational Administration Quarterly**, 36, 340-357.

Oplatka, I. (2010). The Professoriate in the field of higher education: Insights from an analysis of journal author's curricula vitae, **Journal of Educational Administration**, 84(3), 392-412.

Oplatka, I. (2009). The Field of Educational Administration: A Historical Overview of Scholarly Attempts to Recognize Epistemological Identities, Meanings and Boundaries from 1960s Onwards. **Journal of Educational Administration**, 47 (1), 8-35.

Pickering, A . (1993). "The mangle of: Agency and Emergence in The Sociology of Science.", **American Journal of Sociology,** 99(3), pp 559-598.

Pounder, D. (2000). A Discussion of the Task Force Collective Findings**, Educational Administration Quarterly**, 36(3), 465-473.

Park, H. (2001). Epistemological Underpinnings of theory developments in educational administration**, Australian Journal of Education**, 45(3), 237-248.

Rayfield, R., Meabon, D., and Ughrin, T. (2004). Scholarly Productivity: One Element in the tenure Process in Educational Administration and Higher Education Programs, **Journal of Scholarship and Practice,** 1 (1), 1-6.

Ribbins, P. (1990). **Thomas Greenfield on Educational Administration**, Taylor and Francis, UK.

Ribbins, P., and Gunter, H. (2000). Mapping Leadership Studies in Education, Towards a Typology of Knowledge Domains, **Journal of Educational Management**, **Administration and Leadership**, 30(2), pp 387-416.

Richardson, J., and McLeod, S. (2009). Where Should Educational Leadership Authors Publish to Get Noticed by the Top Journals in the Discipline?, **Educational Administration Quarterly, October,** 45, 631-639.

Richardson, L. (2003). **The Power of Poetry for School Leadership**, The Scarecrow Press, Oxford, USA.

Riehl, C., Larson, C., Short, P., and Reitzug, U. (2000). Reconceptualizing Research and Scholarship in Educational Administration: Learning to Know, Knowing to Do, Doing to Learn, **Educational Administration Quarterly,** 36(3), pp 391-427.

Rossides, D. (1998). **Professions and Disciplines**, Prentice Hall.

Shirley, D. (1986). Acriticle Review and Appropriation of Piere Bourdieu's Analysis of Social and Cultural Reproduction, **Journal of Education**, 168(2), pp 96-112.

Sweitzer, V. (2009). Towards a Theory of Doctoral Student Professional Identity Development: A Developmental Network Approach, **Journal of Higher Education**, 80(1), pp 1-34.

Tien, F. (2008). What Kind of Faculty are motivated to perform research by the desire for promotion? **Higher Education,** 55(1), 17-32.

Tranfield, D., and Denyer, D., Smart, P. (2003). Towards a methodology for providing evidence-informed management knowledge by means of systematic review, **British Journal of Management**, 14, 207-222.

Wheeldon, J. (2010). Mapping Mixed Methods Research: Methods, Measures and Meaning, **Journal of Mixed Methods Research,** 4(2), 87-102.

Wilhelmi, E. (2008). **Examining Knowledge Sharing Behavior from motivational, social capacity and cultural perspectives: empirical study on postgraduate students in Hong Kong**, Doctorate Thesis, Hong Kong Polytechnic University.

Young, M. (2011). Building on what we have Learnt, **UCED Review**, 52 (3), 4-7.

الملاحق

ملحق (أ)

أدوات الدراسة بصورتها النهائية

أولاً: استبانة أعضاء هيئة التدريس

حضرة الدكتور/ة،الفاضل/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان"**السلوك البحثي في إنتاج المعرفة واكتسابها من منظور أساتذة وطلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية**" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية تخصص: الإدارة التربوية من كلية التربية في جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة فقد أعدّت الباحثة استبانة تكونت من (33) سؤالاً، وتأمل الباحثة تعاونكم في الإجابة عن أسئلة الاستبانة بدقة وموضوعية. علماً بأنّ المعلومات التي ستقدمونها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي وستعامل بالسرية التامة.

وأشكر لكم جهدكم ووقتكم وحسن تعاونكم

الباحثـــــــــة

هـــبه"محمد نشأت" عواد

أولاً: المعلومات الشخصية:

- **الرتبة الأكاديمية:** □ أستاذ، □ أستاذ مشارك، □ أستاذ مساعد.
- **الجامعة التي تخرجت منها:** □عربية، □ اجنبية.
- **سنوات الخدمة:** □ أقل من 5 سنوات، □ من 5- 10 سنوات، □10 سنوات فأكثر
- **الحراك الأكاديمي:** □ عملت في جامعات أجنبية وعربية عدا عن جامعتي الحالية.

  □ عملت في جامعات عربية عدا عن جامعتي الحالية.

  □ لم أعمل سوى في هذه الجامعة.
- **نوع الجامعة:** □ عربية □ أجنبية

ثانياً: يرجى إختيار الإجابة التي تنطبق على سلوكك البحثي وذلك بوضع إشارة (√) في المربع المناسب، وكتابة إجابات للأسئلة التي تتطلب ذلك:

1- أنشر بشكل منتظم في المجلات المحكمة في مجال تخصصي:

نعم ☐ لا ☐

2- في السؤال السابق، سواء كانت الإجابة "نعم" أم "لا"، فما هي الأسباب؟

....
....
....
....
....

3- إذا كانت إجابتك نعم، فما عدد البحوث التي تلتزم ذاتيا بنشرها في تلك المجلات في العام الواحد:

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

4- لو استعرضت أبحاثي لوجدت هناك رابطاً بين الأبحاث التي أقوم بنشرها:

نعم ☐ لا ☐

5- لو نظرت في أبحاثي لوجدت أنّ اهتماماتي البحثية تتطور من سنة لأخرى:

نعم ☐ لا ☐

6- عندما أطّلع على الأدبيات والأبحاث السابقة ذات الصلة، أُعطي وزناً أكبر للأبحاث والأدبيات الأجنبية:

نعم ☐ لا ☐

7- في السؤال السابق، سواء كانت الإجابة "نعم" أم "لا"، فما هي الأسباب؟

....
....
....
....
....

8- لدي مشروع فكري (للتوصل إلى نظرية، إثبات نظرية ....) يجعل أبحاثي موجهة لخدمته:

نعم ☐ لا ☐

9- بعض أبحاثي المنشورة مشتركة مع باحثين آخرين من نفس الجامعة:

نعم ☐ لا ☐

10- بعض أبحاثي المنشورة مشتركة مع باحثين عرب من جامعات أخرى:

نعم ☐ لا ☐

11- بعض أبحاثي المنشورة مشتركة مع باحثين أجانب:

نعم ☐ لا ☐

12- بعض أبحاثي الأخرى مشتركة مع ممارسين (العاملين في الميدان التربوي):

نعم ☐ لا ☐

13- بعض أبحاثي المنشورة مشتركة مع باحثين من تخصصات تربوية متداخلة مع تخصصي:

نعم ☐ لا ☐

14- بعض أبحاثي المنشورة مشتركة مع باحثين آخرين من تخصصات تربوية بعيدة عن تخصصي:

نعم ☐ لا ☐

15- بعض أبحاثي المنشورة مشتركة مع باحثين من تخصصات غير تربوية:

نعم ☐ لا ☐

16- عندما أطّلع على الأدبيات والأبحاث السابقة، أطّلع على أبحاث وأدبيات من تخصصات أخرى غير تخصصي:

نعم ☐ لا ☐

17- بعض أبحاثي المنشورة هي أبحاث بينية أي متداخلة التخصصات:

نعم ☐ لا ☐

18- أنا عضو فاعل في الروابط المهنية (الجمعيات العلمية) في مجال تخصصي:

نعم ☐ لا ☐

19- أحرص على النشر في المجلات العلمية والتربوية التي لا تتشدد في ضوابط النشر:

نعم ☐ لا ☐

20- أحرص على النشر في مجلات بعيدة عن مجال تخصصي:

نعم ☐ لا ☐

21- أقوم بعملية نقد منهجي لما أنشر من بحوث بين الحين والأخر:

نعم ☐ لا ☐

22- أقوم بعملية نقد للأبحاث المنشورة في مجال تخصصي من حين لأخر:

نعم ☐ لا ☐

23- هدفي الوحيد من وراء نشر الأبحاث هو الترقية:

نعم ☐ لا ☐

24- إذا حصلت على أعلى الألقاب (أستاذ) فسوف أتوقف عن النشر في المجلات المتخصصة:

نعم □ لا □

25- أنا معني بالإضافة للمعرفة البشرية من خلال انجازي لأبحاثي المنشورة:

نعم □ لا □

26- عندما أطّلع على الأدبيات والأبحاث السابقة، أهتم بنقدها وليس مجرد عرضها أو التعليق عليها:

نعم □ لا □

27- لو اطّلعت على أبحاثي المنشورة لوجدت أنني أستخدم منهجية بحثية واحدة فيها جميعاً:

نعم □ لا □

28- ما يعنيني هو النشر لهدف النشر وليس تطبيق أو الاستفادة من أفكاري بعد ذلك في الميدان:

نعم □ لا □

29- لا أهتم إن كان الممارسون يفهمون لغتي البحثية أم لا:

نعم □ لا □

30- لا أعنى بإيصال نتائج أبحاثي للآخرين بعد نشرها:

نعم □ لا □

31- أهتم بالإطّلاع على أبحاث أُجريت في العالم الإسلامي والعالم الثالث وليس فقط في العالم العربي والغربي:

نعم □ لا □

32- أوجّه طلبة الدراسات العليا الذين أُشرف عليهم لكتابة رسائل تخدم مشاريعي البحثية من الناحية العلمية:

نعم □ لا □

33- بعض أبحاثي هي في الأصل أوراق مؤتمرات أو ندوات ثم أطورها لتنشر في مجلات متخصصة:

نعم □ لا □

ثانياً: مقابلة أعضاء هيئة التدريس

حضرة الدكتور/ة،الفاضل/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان"**السلوك البحثي في إنتاج المعرفة واكتسابها من منظور أساتذة وطلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية**" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية تخصص: الإدارة التربوية من كلية التربية في جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة فقد أعدّت الباحثة مقابلة تكونت من (10) أسئلة، وتأمل الباحثة تعاونكم في الإجابة عن أسئلة المقابلة بدقة وموضوعية. علماً بأنّ المعلومات التي ستقدمونها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي وستعامل بالسرية التامة.

وأشكر لكم جهدكم ووقتكم وحسن تعاونكم

الباحثـــــــــة

هـــبه"محمد نشأت" عواد

السؤال الأول: "هل يمكن أنْ تحدثنا عن أول دراسة منشورة وكيف توصلت إلى فكرتها البحثية وتطويرها؟ وكيف تمكنت من نشرها"؟

....

السؤال الثاني: "ما الذي تعتبره أهم إنجاز بحثي لك حتى الآن"؟

....

السؤال الثالث: "من الناحية الفعلية، ما الذي يتصدر جدول أولوياتك في الجامعة"؟ البحث أم التدريس أم الالتزامات الأخرى داخل أو خارج الجامعة؟

....

السؤال الرابع: "كيف تنظم وقتك لإجراء البحوث"؟

……………………………………………………………………………………

السؤال الخامس: "هل أنت عضو في جمعيات علمية تربوية أو إدارية أو عالمية؟ إنْ كانت الإجابة بنعم، فكيف تؤثر في عملك"؟

……………………………………………………………………………………

السؤال السادس: "هل لك أنْ تصف لنا الأدب التربوي الذي تتابعه في مجال تخصص الإدارة التربوية (مجلات، كتب، شبكة)"؟

……………………………………………………………………………………

السؤال السابع: "كيف تصف ما يُنشر بالعربية في مجال الإدارة التربوية؟ إنْ كانت الإجابة سلبية، فما المطلوب للإرتقاء بذلك"؟

……………………………………………………………………………………

السؤال الثامن: "كيف تصف العلاقة المهنية البحثية بين زملاء التخصص في القسم أو البلد بشكل عام (أولاً من هم في نفس الرتبة، وبين من هم في رتب مختلفة) وهل هي علاقة تعاون أو تنافس أو صراع أم عدم اكتراث"؟

……………………………………………………………………………………

السؤال التاسع: "ما النصيحة التي تقدمها للباحثين الجدد"؟

……………………………………………………………………………………

السؤال العاشر: "هل تريد إضافة أي ملاحظات أخرى"؟

……………………………………………………………………………………

ثالثاً: استبانة الطلبة

أخي الطالب/ أختي الطالبة

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان" **السلوك البحثي في إنتاج المعرفة واكتسابها من منظور أساتذة وطلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية** " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية تخصص: الإدارة التربوية من كلية التربية في جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة فقد أعدّت الباحثة استبانة تكونت من (57) فقرة، موزعة على (6) محاور هي: (**المحور الأول:** إلى أي درجة أثرت المصادر التالية في اختيارك لموضوع رسالتك، **والمحور الثاني:** ما درجة تأثير الدوافع التالية عليك عندما اخترت موضوع دراستك، **والمحور الثالث:** إلى أي درجة اعتمدت على المصادر التالية في كتابة رسالتك، **والمحور الرابع:** إلى أي درجة تنطبق عليك العبارات التالية التي تصف عمل الطالب وهو يكتب الرسالة، **والمحور الخامس:** كيف تصف علاقتك بمشرفك خلال كتابة الرسالة، **والمحور السادس:** كيف تصف اتصالك بزملائك في برنامج الدراسات العليا وتأثيرهم خلال كتابة الرسالة). وتأمل الباحثة تعاونكم في الإجابة عن فقرات الاستبانة بدقة وموضوعية، علماً بأنّ المعلومات التي ستقدمونها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي وستعامل بالسرية التامة.

وأشكر لكم جهدكم ووقتكم وحسن تعاونكم

الباحثــــــــة

هــبه"محمد نشأت" عواد

أولاً: المعلومات الشخصية:

- **نوع الجامعة:** □ حكومية، □ خاصة.
- **المرحلة:** □ ماجستير، □ دكتوراه.
- **الجنس:** □ ذكر، □ أنثى.

ثانياً: يرجى اختيار الإجابة التي تنطبق على سلوكك البحثي في الرسائل الجامعية، وذلك بوضع إشارة (√) في المربع المناسب:

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
المحور الأول: إلى أي درجة أثرت المصادر التالية في اختيارك لموضوع رسالتك						
1	رسائل الماجستير والدكتوراه باللغة العربية.					
2	قواعد البيانات المتوفرة (العناوين والملخصات).					
3	رسائل الماجستير والدكتوراه باللغة الانجليزية.					
4	الدراسات المنشورة في المجلات التربوية العربية المحكمة.					
5	الدراسات المنشورة في المجلات التربوية الأجنبية المحكمة.					
6	محاضر المؤتمرات التربوية.					
7	الوثائق الرسمية التي تنشرها الجهات الرسمية.					
8	الكتب التربوية العربية ذات الصلة.					
9	المواد التربوية ذات الصلة في شبكة الانترنت.					
10	الأدبيات والدراسات غير التعليمية (علم الاجتماع، الإنسانيات ..).					
11	أساتذة القسم (من خلال اقتراح أفكار تصلح للرسائل أو من خلال تدريسهم المقررات قبل الرسالة أو من خلال الاتصال الشخصي بهم أو تعريضنا لخبرات بحثية).					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
12	زملائي الطلاب.					
13	المقررات التي أخذناها قبل كتابة الرسالة أوحت لي بموضوع الرسالة.					
14	طبيعة وهموم عملي في قطاع التعليم.					
المحور الثاني: ما درجة تأثير الدوافع التالية عليك عندما اخترت موضوع دراستك						
1	الرغبة في الاستزادة من المعرفة.					
2	الرغبة في الإسهام في المعرفة الإنسانية.					
3	الرغبة في خدمة مجتمعي وثقافتي العربية.					
4	الشغف في البحث.					
5	توفر الأدبيات والدراسات السابقة باللغة العربية.					
6	الحصول على شهادة تؤهلني لعمل يحسن وضعي.					
المحور الثالث: إلى أي درجة اعتمدت على المصادر التالية في كتابة رسالتك						
1	رسائل الماجستير والدكتوراه باللغة العربية المتوفرة من مكتبة جامعة اليرموك.					
2	قواعد البيانات المتوفرة في جامعة اليرموك (العناوين والملخصات).					
3	الرسائل وقواعد البيانات المتوفرة في جامعات أخرى.					
4	رسائل الماجستير والدكتوراه المتوفرة من خلال المكتبة باللغة الانجليزية.					
5	الدراسات المنشورة في المجلات التربوية العربية المحكمة.					
6	الدراسات المنشورة في المجلات التربوية الأجنبية المحكمة.					
7	الكتب التربوية العربية ذات الصلة.					
8	المواد ذات الصلة في شبكة الانترنت.					
9	محاضر المؤتمرات التربوية.					
10	الوثائق الرسمية التي تنشرها الجهات الرسمية.					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
11	مقابلة أشخاص ذوي صلة.					
12	المراجع غير التعليمية (في العلوم الأخرى).					
المحور الرابع: إلى أي درجة تنطبق عليك العبارات التالية التي تصف عمل الطالب وهو يكتب الرسالة						
1	لم أتعب نفسي كثيرا لأن الجميع سيحصل على الشهادة في نهاية المطاف.					
2	عملت كما كنت أعتقد أن زملائي يعملون.					
3	لم أكترث كثيرا للأمانة العلمية وأخلاقيات البحث فالمهم هو الحصول على الدرجة.					
4	أدرجت مراجع أجنبية وردت في مراجع عربية دون أن أطلع عليها.					
5	أدرجت مراجع عربية وثقتها مراجع عربية أخرى دون أن أطلع عليها.					
6	تلاعبت بالبيانات الإحصائية والنتائج.					
7	فيما يتعلق بالجانب الإحصائي تركت كل شيء للمحلل الإحصائي.					
8	اعتمدت على المترجمين لترجمة الدراسات الأجنبية.					
9	قمت بالنقل عن المراجع العربية التي اخذت عن الأجنبية ونسبت المراجع لنفسي.					
المحور الخامس: كيف تصف علاقتك بمشرفك خلال كتابة الرسالة						
1	كنت أطلع مشرفي أولا بأول على ما أفعل.					
2	أشعرني مشرفي أنه لا يجد وقتا لمتابعتي.					
3	طلب مني مشرفي الانتهاء من الرسالة وعرضها عليه مرة واحدة.					
4	موضوع رسالتي يأتي ضمن مشروع فكري لدى مشرفي.					
5	كنت أهتم بملاحظات مشرفي لما لها من دور في تحسين الرسالة.					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
6	كيف تصف التعديلات التي كان يقوم بها مشرفك.					
7	حرص مشرفي على العناية برسالتي من أجل نشرها لاحقًا.					
8	أخشى مخالفة المشرف أو إبداء رأيي حتى لا يعرقل عملي.					
9	تعلمت من أساتذتي طبيعة كتابة الرسالة وجوهرها.					
المحور السادس: كيف تصف علاقتك بزملائك في برنامج الدراسات العليا وتأثيرهم خلال كتابة الرسالة						
1	أفدت من خبرة زملائي خلال كتابة الرسالة.					
2	حرصت على الكتمان وعدم اطلاع زملائي على ما أقوم به وعلى تقدمي في الكتابة والبحث.					
3	الزملاء أكثر تأثيرا ببعضهم من الأساتذة.					
4	حرصت على حضور مناقشات الرسائل العلمية في القسم.					
5	هناك نوع من التضامن بين الطلاب الذين يلتحقون بالبرنامج نفسه.					
6	يضع الطالب مصلحته أولاً.					
7	هناك صراع بين الطلبة أكثر من التعاون.					

ملحق (ب)

قائمة بأسماء محكمي أدوات الدراسة

الرقم	اسم المحكم	التخصص	الجامعة
1	أ.د محمد الخوالدة	أصول التربية	جامعة اليرموك
2	أ.د عدنان بدري	إدارة تربوية	جامعة اليرموك
3	أ.د صالح عليمات	إدارة تربوية	جامعة اليرموك
4	أ.د محمد عاشور	إدارة تربوية	جامعة اليرموك
5	د. خليفة أبو عاشور	إدارة تربوية	جامعة اليرموك
6	د. محمد بني هاني	إدارة تربوية	جامعة اليرموك
7	د. علي جبران	إدارة تربوية	جامعة اليرموك
8	د. عمر خصاونة	أصول التربية	جامعة اليرموك
9	د. عبدالحكيم حجازي	أصول التربية	جامعة اليرموك
10	د. منيرة الشرمان	إدارة تربوية	جامعة اليرموك

ملحق (ج)
أوراق تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

دائرة رئاسة الجامعة

الرقم: ر/١٠٧/١٨/ ٠٠٠٨٧٣
التاريخ: ١٢/ ربيع الثاني/ ١٤٣٣ هـ
الموافق: ٥ / آذار / ٢٠١٢ م

الأستاذ الدكتور رئيس جامعة آل البيت المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة هبه "محمد نشأت" عواد

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

تقوم **الطالبه هبه "محمد نشأت" عواد** ذات الرقم (٢٠٠٩٢١٠٠٦٨) بدراسة بعنوان " **السلوك البحثي في إنتاج المعرفة واكتسابها من منظور أساتذة وطلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية**" وذلك إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية تخصص إدارة تربوية ويستدعي ذلك تطبيق أدوات الدراسة (الاستبانة) المرفقة على عينة من اعضاء هيئة التدريس ، الطلبة في كلية التربية في جامعتكم .

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه .

شاكراً لكم حسن تعاونكم مع الجامعة

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

رئيس الجامعة

أ. د. عبدالله الموسى

هاتف: ٩٦٢-٢-٧٢١١١١١ فاكس: ٩٦٢-٢-٧٢٧٤٧٢٥ اربد- الأردن
Tel:962-2-7211111 Fax:962-2-7274725 Irbid-Jordan Email:yarmouk@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

الرقم: د/١٠٧/٨/ ٨٧٣

التاريخ: ١٢/ ربيع الثاني/ ١٤٣٣ هـ

الموافق: ٥/ آذار / ٢٠١٢ م

دائرة رئاسة الجامعة

الأستاذ الدكتور رئيس جامعة جدارا المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة هبه"محمد نشأت" عواد

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

تقوم الطالبه هبه"محمد نشأت" عواد ذات الرقم (٢٠٠٩٢١٠٠٦٨) بدراسة بعنوان " **السلوك البحثي في إنتاج المعرفة واكتسابها من منظور أساتذة وطلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية**" وذلك إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية تخصص إدارة تربوية ويستدعي ذلك تطبيق أدوات الدراسة (الاستبانة) المرفقة على عينة من اعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية التربية في جامعتكم .

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه .

شاكراً لكم حسن تعاونكم مع الجامعة

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

/ رئيس الجامعة

أ. د. عبدالله الموسى

تلفون: ٩٦٢-٢-٧٢١١١١١ فاكس: ٩٦٢-٢-٧٢٧٤٧٢٥ اربد- الأردن
Tel:962-2-7211111 Fax:962-2-7274725 Irbid-Jordan Email:yarmouk@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

دائرة رئاسة الجامعة

الرقم: ر/١٠٧/١٨/ ٨٧٢

التاريخ: ١٢/ربيع الثاني/ ١٤٣٣ هـ

الموافق: ٥/ آذار / ٢٠١٢ م

الأستاذ الدكتور رئيس جامعة عمان العربية المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة هبه"محمد نشأت" عواد

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

تقوم **الطالبه هبه"محمد نشأت" عواد** ذات الرقم (٢٠٠٩٢١٠٠٦٨) بدراسة بعنوان "**السلوك البحثي في إنتاج المعرفة واكتسابها من منظور أساتذة وطلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية**" وذلك إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية تخصص إدارة تربوية ويستدعي ذلك تطبيق أدوات الدراسة (الاستبانة) المرفقة على عينة من اعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية التربية في جامعتكم .

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه .

شاكراً لكم حسن تعاونكم مع الجامعة

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

رئيس الجامعة

أ. د. عبدالله الموسى

تلفون: ٩٦٢٠٢٠٧٢١١١١١ فاكس: ٩٦٢٠٢٠٧٢٧٤٧٢٥ اربد- الأردن
Tel:962-2-7211111 Fax:962-2-7274725 Irbid-Jordan Email:yarmouk@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

دائرة رئاسة الجامعة

الرقم: ر/١٠٧/١٠٨/ ٨٦٢

التاريخ: ١٢/ربيع الثاني/ ١٤٣٣ هـ

الموافق: ٦/ آذار / ٢٠١٢ م

الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة الأردنية المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة هبه"محمد نشأت" عواد

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

تقوم الطالبه هبه"محمد نشأت" عواد ذات الرقم (٢٠٠٩٢١٠٠٦٨) بدراسة بعنوان " **السلوك البحثي في إنتاج المعرفة واكتسابها من منظور أساتذة وطلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية"** وذلك إستكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية تخصص إدارة تربوية ويستدعي ذلك تطبيق أدوات الدراسة (الاستبانة) المرفقة على عينة من اعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية التربية في جامعتكم .

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه .

شاكراً لكم حسن تعاونكم مع الجامعة

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

رئيس الجامعة

أ. د. عبدالله الموسى

تلفون: ٩٦٢-٢-٧٢١١١١١ فاكس: ٩٦٢-٢-٧٢٧٤٧٢٥ اربد- الأردن
Tel:962-2-7211111 Fax:962-2-7274725 Irbid-Jordan Email:yarmouk@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

دائرة رئاسة الجامعة

الرقم: د/١٠٧/١٨/٨٧٢٠٠٠٠
التاريخ: ١٢/ربيع الثاني/ ١٤٣٣ هـ
الموافق: ٢٠/ آذار / ٢٠١٢ م

الأستاذ الدكتور رئيس جامعة مؤتـــه المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة هبه"محمد نشأت" عواد

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

تقوم **الطالبه هبه"محمد نشأت" عواد** ذات الرقم (٢٠٠٩٢١٠٠٦٨) بدراسة بعنوان " **السلوك البحثي في إنتاج المعرفة واكتسابها من منظور أساتذة وطلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية"** وذلك إستكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية تخصص إدارة تربوية ويستدعي ذلك تطبيق أدوات الدراسة (الاستبانة) المرفقة على عينة من اعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية التربية في جامعتكم .

أرجـو التكرم بالاطلاع والموافقـة على تسهيل مهمـة الطالبة المذكورة أعلاه .

شاكراً لكم حسن تعاونكم مع الجامعة

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

رئيس الجامعة

أ. د. عبدالله الموسى

تلفون: ٩٦٢-٢-٧٢١١١١١ فاكس: ٩٦٢-٢-٧٢٧٤٧٢٥ اربد- الأردن
Tel:962-2-7211111 Fax:962-2-7274725 Irbid-Jordan Email:yarmouk@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

دائرة رئاسة الجامعة

الرقم: ر/١٠٧/١٨/ ٨٧٢
التاريخ: ١٢/ربيع الثاني/ ١٤٣٣ هـ
الموافق: ٢٠ / آذار / ٢٠١٢ م

الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة الهاشمية المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة هبه "محمد نشأت" عواد

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

تقوم الطالبه هبه "محمد نشأت" عواد ذات الرقم (٢٠٠٩٢١٠٠٦٨) بدراسة بعنوان " **السلوك البحثي في إنتاج المعرفة واكتسابها من منظور أساتذة وطلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية**" وذلك إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية تخصص إدارة تربوية ويستدعي ذلك تطبيق أدوات الدراسة (الاستبانة) المرفقة على عينة من اعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية التربية في جامعتكم .

أرجـو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمـة الطالبة المذكورة أعلاه .

شاكراً لكم حسن تعاونكم مع الجامعة

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

رئيس الجامعة

أ. د عبدالله الموسى

تلفون: ٩٦٢-٢-٧٢١١١١١ فاكس: ٩٦٢-٢-٧٢٧٤٧٢٥ اربد- الأردن
Tel:962-2-7211111 Fax:962-2-7274725 Irbid-Jordan Email:yarmouk@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

دائرة رئاسة الجامعة

الرقم: ر/١٠٧/١٨/ ٨٧٢
التاريخ: ١٢/ربيع الثاني/ ١٤٣٣ هـ
الموافق: ٢٠/ آذار / ٢٠١٢ م

الأستاذ الدكتور رئيس جامعة الشرق الاوسط المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة هبه"محمد نشأت" عواد

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

تقوم الطالبه هبه"محمد نشأت" عواد ذات الرقم الجامعي (٢٠٠٩٢١٠٠٦٨) بدراسة بعنوان " السلوك البحثي في إنتاج المعرفة واكتسابها من منظور أساتذة وطلبة الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات الأردنية" وذلك إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية تخصص إدارة تربوية ويستدعي ذلك تطبيق أدوات الدراسة (الاستبانة) المرفقة على عينة من اعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية التربية في جامعتكم .

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه .

شاكراً لكم حسن تعاونكم مع الجامعة

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

رئيس الجامعة

أ. د. عبدالله الموسى

تلفون: ٩٦٢-٢-٧٢١١١١١ فاكس: ٩٦٢-٢-٧٢٧٤٧٢٥ اربد- الأردن
Tel:962-2-7211111 Fax:962-2-7274725 Irbid-Jordan Email:yarmouk@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

Abstract

Awad, Heba"Mohammed Nasha't", Research Behavior in Generating and Acquiring Knowledge as Perceived by Professors and Postgraduate Students of Educational Administration in Jordanian Universities, PHD Dissertation. Yarmouk University. 2012. (Supervisor: Prof.Dr. Aref Atari)

This study aimed at investigating Research Behavior in Generating and Acquiring Knowledge as Perceived by Professors and Postgraduate Students of Educational Administration in Jordanian Universities. The study also aimed to come up with a hypothetical model to locate generating and acquisition of knowledge in educational administration within the context of 'knowledge transfer'. The model also highlighted the relationship between the four stakeholders of knowledge in educational administration namely the producers, the postgraduate students, the linkage agents and users. To achieve the objectives of the study the researcher used mixed research methods, specifically the descriptive approach, qualitative methodology, systematic review of literature the bibliometric analysis. The study sample consisted of (46) member of the study, and (54) students from the graduate students each of which was administered different questionnaire. Interviews were conducted with a convenient sample of academic staff and students. Bibliometric analysis was applied to (156) research studies produced by the academic staff at the departments of Educational administration and Foundations at Jordanian universities. The results were discussed against a list of proposed standards.

The results showed that generating knowledge meets some standards but is short of meeting others. The discussion showed also discrepancies between results of the questionnaire and other instruments. As for the students' questionnaire the results show that they reported

high levels of positive acquisition behavior which can be attributed to the desireabilty factor. However the results suugest that students are more inclined towards the ‘easy first availale’ options in their information seeking behavior or in hteir writing behavior. They also showed dependency behavior by resorting to translators and statisticians instead of ‘doing that’ be their selves.

Based on the abovementioned recommendations the study concluded with some recommendations for practice and research inter alia to apply, revise and test the proposed model, to consider ‘educational administration’ as a discipline not only field of practice, to look at postgraduate students as being on the contributing not only on the receiving end, to be keen on contributing to the knowledge-base of educational administration rather on keeping abreast of the same, to enter into intellectual engagement with the universal knowledge rather than taking it for granted, and to integrate with all stakeholders in the field.

Key words: Research Behavior, The Generating Scientific Knowledge, The acquisition of Scientific Knowledge, Educational Administration, Universities of Jordan.